

APN e.Book
Towards An Arab School Of Psychological Sciences

الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية

سلسلـــة الكتـــاب الإلكترونــــي:
عــــدد 32

"المعرفة والتنمية الإنسانية"

مقاربة سيكولوجية

د الغالـــي أحرشـــاو

عــــدد 32- 2014
إصـدارات شبكـة العلـوم النفسيـة العربيــة



مقاربة سيكولوجية

د. الغالـــي أحرشـــاو

الفهــــــرس

اهـــــــــــــداء

اهـــداء

إلى

زوجتي الفاضلةوأبنائي البررة

أهدي

هذا المولود العلمي الجديد

تشكرات

مع موفور الشكر والتقدير للزميل الفاضل الأستاذ أحمد

الزاهير

الذي كان لمشاركته لنا في الفصلين الخامس والسادسمن

هذا الكتاب الأثر العلمي البالغ الأهمية والعظيم الفائدة

تقديـــــــــم

تتلخص الفكرة الجوهرية المغذية لمضامين هذا الكتاب في أن انخراط الدول العربية، بما فيها المغرب، في مجتمع المعرفة يتوقف بالدرجة الأولى على مدى استعدادها لتملُّك منظومة تعليمية متطورة وبحث علمي متقدم وبيئة مدَنيَّة خصبة تساعد على الحرية في الإبداع والابتكار وتستجيب لمطالب التنمية ورهانات التحديث. فالنجاح في ولوج مجتمع المعرفة لا يتحقق فقط عبر نقل المعرفة واستهلاكها كخدمات وسلع جاهزة، بل إن الأمر يتطلب إبداعها وإنتاجها من خلال الإسهام في إقامة بعض أسس هذا المجتمع باعتماد مجموعة من الإجراءات والدعامات التي تتصدرها إرادة سياسية قوية، تؤطرها بيئات تمكينية ملائمة ومؤسسات علمية ناجعة ذات القدرة الكافية على تلقين المعرفة ونشرها وإنتاجها وتوظيفها في مجال تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع.

إذا كانت غايتنا من هذا الكتاب تتلخص إذن في التنصيص على أهمية التربية والتكوين وخطط البحث والابتكار ومبادئ الحرية والحكامة الرشيدة كدعامات أساسية لولوج مجتمع المعرفة، وبالتالي الانخراط في سيرورة التنمية المستدامة، فمرد ذلك اقتناعنا الراسخ بأن المعرفة وفضلا عن كونها تشكل الرافد الأساسي لكل تنمية مأمولة، فإن عملية اكتسابها أضحت تمثل الشرط الضروري لبناء الكفاءات وإنتاج الثروات وتجويد الخدمات. فبامتلاكها أصبح المجتمع المعاصر ينعت بمجتمع المعرفة والإعلام الذي ينبني أكثر فأكثر على التكنولوجيا الرقمية العالية وعلى اقتصاد المعرفة المتطور وعلى البحث العلمي المتجدد.

لعل من الأهداف الأساسية لهذا الكتاب الذي يشكل امتدادا وتعميقا لكتابنا السابق عن "العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية" (2005)، العمل

على تقديم صورة تقريبية عن واقع المعرفة والبحث العلمي في المغرب والعالم العربي عامة. فالجديد الذي يضيفه يتجلى في الربط العضوي بين المعرفة والتنمية الإنسانية من خلال اتخاذ التربية والثقافة والتعليم والبحث العلمي كمرتكزات ضرورية لبناء الإنسان وتكوينه كرأس مال معرفي. فإلى جانب استحضاره لبعض مظاهر التقدم المحققة في هذا المجال، فقد ذهب هذا المؤلَّف إلى إبراز كثير من النواقص والفجوات التي تستوجب التصدي والمعالجة وبالخصوص إذا كان القصد يكمن في إقامة مجتمع له القدرة اللازمة على إنتاج المعرفة وتوظيفها لصالح الإنسان. فالتنمية الحقيقية هي التي تسمح للفرد بتنويع إمكانياته وبتوسيع خياراته في شتى مجالات الحياة. إنها التنمية التي تنبني على المعرفة بمختلف مؤشراتها الكونية وفي مقدمتها القدرة على اكتساب المعارف والمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب التي تشكل بدورها إحدى دعائم مجتمع المعرفة. وإذا كانت المعرفة لا تزدهر إلا في ظل الحرية، فإن مجتمع المعرفة لا تقوم له قائمة ما لم يعمل على اعتماد سياسات محكمة للتربية والتكوين و برامج دقيقة للبحث والابتكار وأساليب هادفة للتدبير والتسيير ثم خطط ورؤى مضبوطة للتعلم والعمل والنجاح والاندماج والانفتاح والتسامح.

لقد حاولنا من خلال الفصول التسعةالمكونة لهذا الكتاب معالجة إشكالية المعرفة والتنمية الإنسانية باعتماد مقاربة سيكولوجية، قوامها التناول بالعرض والتحليل والنقاش لمجموعة من الأفكار والقضايا التي تنفتح عليها هذه الإشكالية وفي مقدمتها: المعرفة والتنمية، التربية والثقافة، التعليم والتكوين، البحث العلمي ومجتمع المعرفة، الجامعة والبطالة، التأخر الذهني والإدماج الدراسي، الفشل الدراسي والعنف المدرسي ثم أخيرا بيداغوجيا التعليم الأولي. ونعتقد أن القارئ العربي وبالخصوص المهتم بالشأن العلمي - التربوي في علاقته بالتنمية الإنسانية، سيجد في هذا الكتاب جملة من الوقائع والمعلومات التي تستجيب لبعض تطلعاته ومطامحه وتجيب على بعض انشغالاته وتساؤلاته التي لطالما دفعه فضوله المعرفي إلى طرحها والبحث عن إجابات مقنعة لها.

والله الموفق

الغالي أحرشاو

فاس: 01 يناير 2013

الفصل الأول: المعرفة ورهانات التنمية في المغرب والعالم العربي

إذا كانت غايتنا في هذه الفصل تتلخص في التنصيص على أهمية البحث العلمي كدعامة مركزية لولوج مجتمع المعرفة، وبالتالي الانخراط في سيرورة التنمية المستدامة بالمغرب والعالم العربي عامة، فمرد ذلك اقتناعنا الراسخ بأن المعرفة، وفضلا عن كونها تشكل الرافد الأساسي لكل تنمية مرغوبة، فإن اكتسابها أضحى يمثل الشرط الضروري لبناء الكفاءات وإنتاج الثروات وتطوير الخدمات. فبامتلاكها أصبح المجتمع المعاصر يوصف بمجتمع المعرفة والإعلام، الذي ينبني أكثر فأكثر على التكنولوجية الرقمية العالية واقتصاد المعرفة المتطور والبحث العلمي المتجدد. بمعنى المجتمع الذي تؤطره وتوجهه شروط إنتاج المعرفة وتسخيرها لما يحقق التنمية في عالم تسوده مظاهر الانفتاح الاقتصادي والمنافسة الدولية وعولمة المبادلات.

لتحقيق هذه الغاية سنعمل على مقاربة إشكالية البحث العلمي ومجتمع المعرفة بالمغرب من خلال التناول بالتحليل والتقييم لمجموعة من الأفكار والوقائع والمعطيات التي ارتأينا توزيعها على المحطات الأربع التالية:

- مقومات ومكونات مجتمع المعرفة
- مكانة المغرب في اقتصاد المعرفة
- البحث العلمي ومجتمع المعرفة في المغرب
- خلاصات ومقترحات

1. مقومات ومكونات مجتمع المعرفة

تتحدد مقومات ومكونات مجتمع المعرفة في جملة متنوعة من الخصائص والوقائع والمؤشرات التي فضلنا إجمالها في بعدين اثنين:

* الأول يشمل مجموعة المحددات التي تشكل القاعدة الأساسية لولوج مجتمع المعرفة، وفي مقدمتها:

- لنجاعة في التربية والتكوين بتحسين مستوى التعليم وتعميمه على الجميع.
- الفعالية في البحث والإبداع بتشجيع ثقافة البحث والابتكار والاختراع.
- العقلانية في التخطيط والتدبير والتسيير باعتماد الديمقراطية والشفافية والحكامة الرشيدة.
- الحرية في الرأي والتعبير بضمان ثقافة التجديد والاختلاف ومبادئ المساواة وتكافؤ الفرص.

* الثاني يعكس مجموعة الخصائص والمظاهر التي أصبح مجتمع المعرفة ينفرد بها وفي مقدمتها ما يلي (تقرير المعرفة العربي للعام 2009: 163- 193؛ مرياتي، 1999: 63-74):

- تزايد اعتماد خطط التنمية على المعرفة ومكوناتها المتنوعة، إذ تم التحول من الاقتصاد المبني على المادة إلى الاقتصاد المبني على المعرفة. فبعد أن تميزت مرحلة الثورة الصناعية وما بعدها بالتباين والتباعد بين المعرفة والتكنولوجيا، حيث كانت هذه الأخيرة هي التي تقود الأولى، أصبحت مرحلة الثورة المعرفية الحالية تتميز بقيادة المعرفة للتكنولوجيا. فقد أصبحت المعرفة تشكل المكون الأساسي للنمو الداخلي لكثير من الدول المتقدمة والنامية، إذ أن استغلال هذه الأخيرة لمستجدات الاقتصاد الرقمي أفضى بها إلى النجاح في تسخير أدائها المعرفي المتطور لخدمة التنمية المستدامة. وبهذا المعنى يمكن الإقرار بأن المعرفة التي تشكل اليوم مطلبا تنمويا بالغ الأهمية، أصبحت تتّخذ في البلدان المتقدمة كشرط أساسي لتحقيق مطامح الإنسان في تحقيق الرفاه الاقتصادي والتقدم الاجتماعي.
- تعاظم دور المعرفة في فعاليات الإنتاج والخدمات وتزايد ارتباط الإنتاجية بالمعرفة وبعدد براءات الاختراع، بحيث أن المعرفة أصبحت منتوجا وسلعة تهتم بها كبريات الشركات العالمية. فمعظم الشركات العملاقة حاليا في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وكوريا وغيرها أصبحت تتبني على أسس معرفية. فبعد أن شاع استخدامها كنقيض للجهل، قوامها التفكّر العقلي والإنتاج المعرفي،

أصبحت المعرفة ذات أدوار كثيرة ومتنوعة تصب كلها في الاتجاه الهادف إلى بناء مجتمع المعرفة الذي يستعمل حاليا كمرادف لمجتمع المعلومات والاقتصاد المعرفي والمجتمع الرقمي ثم المجتمع الشبكي. بمعنى المجتمع الذي تتقاطع فيه ثلاثة مفاهيم كبرى وهي: التكنولوجيا والاقتصاد والمجتمع، حيث نصبح أمام تكنولوجيا المعرفة واقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة التي تمثل جميعها روافد تقنية واقتصادية واجتماعية لبناء وفهم مجتمع المعرفة.

– مكانة المعرفة الجيدة في كمية الصادرات والمبادلات الدولية وخاصة على مستوى التراخيص والامتيازات وبالتالي دورها المتميز في التنمية البشرية، بحيث أن أكثر من (50 %) من دخل الفرد الأمريكي يعود لتكنولوجيا المعرفة. فالتقانة صارت تمثل أحد مظاهر الوجود الإنساني في العصر الحالي، بحيث أصبحنا نعيش هيمنة عصر المعلومات السيارة والسريعة التي تحولت إلى أسواق إلكترونية تنتج السلع والخدمات وتوزعها على الصعيد العالمي وبأسرع الطرق وأفضل الوسائل.

– عولمة المعرفة وترميزها رقميا لتسويقها على شكل منتوج أو بضاعة عبر شركات معرفية جديدة بواسطة الإنترنت وفي مقدمتها شركات الهندسة والطب والعلوم والحقوق. وتمثل شركات صناعة البرمجيات مثالا جيدا على هذه الشركات التي يمثل أحد مالكيها (Bill Gate مالك شركة Microsoft) أغنى رجل في العالم. وفي إطار ما ينعت حاليا بالمجتمع الشبكي كمكون جوهري لمجتمع المعرفة، أضحت شبكة الأنترنت تشكل أهم أداة وسائطية للاتصال والإعلام الدوليين، بحيث أبانت عن نجاحها في عولمة العالم، اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وإعلاميا، وغيرت عادات التعلم والبحث والعمل والمال والتواصل والخدمات وغيرها من المجالات الحيوية داخل المجتمع المعاصر.

2. مكانة المغرب في اقتصاد المعرفة

بالاحتكام إلى المؤشرات المكونة للمعرفة سواء على مستوى التكوين والولوج أو البحث والابتكار أو التحفيز والانجاز، يمكن الإقرار بأن المغرب في توجهه العام يسير في الاتجاه الملائم الذي يمنحه صفة البلد النشيط والدينامي تكنولوجيا. فباستثناء مؤشري نشر التكنولوجيا الحديثة والاختراع التكنولوجي،

فإن المؤشرات الأخرى المتمثلة في قوانين الملكية وحدود التعريفة وعدد المقاولات العلمية ونسب التمدرس والحواسيب والخطوط الهاتفية، تفصح منذ أواسط التسعينات من القرن العشرين عن تطور متنامي نسبيا، وهو الأمر الذي يدل بشكل من الأشكال على انخراطه التدريجي في اقتصاد المعرفة ولو بصورة بطيئة كما توضح ذلك معطيات الجدول التالي (Driouchi، 2005: 422-424):

مؤشرات اقتصاد المعرفة

المتغيرات	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	AVR
نمو الإنتاج الفردي الخام **PIB %**	1.72	10.00	3.66	7.69	4.27	4.96	7.50	5.69
مؤشر التنمية البشرية	4.31	4.31	4.66	4.76	4.86	4.94	4.94	4.68
حدود تعريفية وغير تعريفية	0.00	1.25	1.25	1.25	2.50	2.50	2.50	1.61
حقوق الملكية	0.00	1.67	1.67	3.33	3.33	3.33	3.33	2.38
التقعيد	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
أسلوب التحفيز الاقتصادي	1.67	2.64	2.64	3.19	3.61	3.61	3.61	3.00
باحثون في البحث والتنمية	0.02	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03

المكالمات المدونة حسب% للإنتاج الفردي الخام	1.60	1.47	1.56	1.48	1.53	1.58	1.58	1.58
مقالات في المجلات العلمية والتقنية تبعا لمليون من الأشخاص 1997	2.42	2.42	2.42	2.42	2.69	2.69	2.69	2.54
الابتكار والتجديد	1.35	1.31	1.34	1.31	1.42	1.43	1.43	1.37
نسبة تعليم الكبار (15 سنة فأكثر)	2.27	2.41	2.57	2.74	2.87	2.99	3.03	2.70
التسجيل في الثانوي	2.87	2.85	2.76	2.75	2.86	2.96	2.96	2.86
التسجيل في العالي	1.06	1.06	1.00	1.00	0.98	1.00	1.00	1.01
التربية	2.06	2.10	2.11	2.16	2.23	2.32	2.33	2.19
هواتف حسب 1000 شخص (خطوط ثابتة + نقالة)	5.05	5.18	5.34	2.54	5.72	6.86	7.50	5.88
حواسيب حسب 1000 شخص	1.95	2.18	2.60	3.28	3.93	4.16	4.36	3.21

مزودوا النفاذ حسب 1000 شخص	0.00	0.93	2.71	3.31	3.26	3.09	3.54	2.40
تجهيزات إعلامية	2.33	2.76	3.55	1.04	4.30	4.70	5.13	3.83
اقتصاد المعرفة الخاصة بالمغرب	1.85	2.20	2.41	2.68	2.89	3.02	3.13	2.60

وهذه مسألة يمكن توضيح بعض جوانبها باعتماد وقائع ومعطيات ترتبط بثلاثة ميادين أساسية تؤكد على جهود المغرب في هذا المجال:

1.2. التربيـــــة والتكويـــــــن

لا أحد يجادل في ضخامة المجهود الذي يبذله المغرب في مجال تعميم التمدرس الذي بلغت نسبته 97% سنة 2005. فالميزانية المخصصة لهذا القطاع والتي تقارب 18 مليار درهم في السنة، تعتبر من أعلى الميزانيات مقارنة بالدول التي هي من مستوى المغرب وأيضا مقارنة بمستوى النتائج المحققة في مجال التنمية عبر التمدرس (Driouchi، 2005: 426).

2.2. البحـــــث والابتكـــــــار

في ظل غياب المعطيات والبيانات التفصيلية الدقيقة، يصبح من الصعب تقديم صورة شاملة عن قدرة مؤسسات ومراكز البحث العلمي في المغرب على الإبداع وإنتاج المعرفة. ونشير في هذا الإطار إلى أن تقارير المنتدى الاقتصادي العالمي لسنتي 2008/ 2009 يصنف المغرب تبعا لمؤشراته المركبة المتمثلة في جودة ما تنتجه تلك المؤسسات والمراكز من معارف في الرتبة 94 على الصعيد الدولي وفي الرتبة 9 على الصعيد العربي، بحيث يشغل وعلى التوالي الرتبتين 70 بالنسبة لاستيعاب تقانة المعلومات و86 بالنسبة للاستعداد التقني (تقرير المعرفة العربي لعام 2009: 170).

وكما سنوضح ذلك بالتفصيل في المحور الثالث لهذه الدراسة، لقد عرفت النفقات الإجمالية للبحث تحسنا نسبيا، حيث انتقلت في ظرف سنتين من (0.3%) عام 1999 إلى (0.7%) عام 2001. وكما عرفت مؤشرات براءات الاختراع والأساتذة الباحثين والمطبوعات العلمية تطورا لا بأس به، إذ انتقل الأول من 379 اختراعا سنة 1995 إلى 498 سنة 1998، والثاني من عدد جد محدود سنة 1972 إلى ما يقارب 15000 سنة 2005، والثالث من 2404 سنة 1990 إلى 5036 سنة 1995([1]). والحقيقة أن التطور النسبي لمثل هذه المؤشرات هو الذي أهّل المغرب ليشغل المرتبة الثالثة في إفريقيا حسب تقرير خبراء الاتحاد الأوروبي.

3.2. الإنجاز التكنولوجي([2])

رغم حداثة عهده بالتكنولوجيا المتطورة، فإن المغرب يصنف ضمن فئة البلدان ذات الدينامية التكنولوجية. فعلى مستوى مؤشر الإنجاز التكنولوجي فقد ارتقى من (0.24) سنة 1995 إلى (0.28) سنة 2001 بوسيط يصل إلى (0.25). وعلى مستوى تقنيات الإعلام والتواصل والتي تغطي الهواتف والحواسيب والانترنت وأجهزة الراديو والتلفاز، فقد حقق منذ سنة 1994 تطورات هائلة بالنسبة لعدد منخرطيها، فهو يحظى بالنسبة لهذه التكنولوجيا ذات الأهمية البالغة في تنمية معارف الناس ومداركهم عبر إمدادهم بالمعلومات المطلوبة، بمراتب متقدمة (Djeflat، 2002).

لكن ما يجب التأكيد عليه بخصوص مؤشرات اقتصاد المعرفة هاته هو أنه إذا كان المغرب قد حقق بعض التحسن في مجالات الانفتاح الاقتصادي والإنتاج العلمي والإنجاز التكنولوجي، فإنه ما يزال يشغل مراتب ضعيفة بخصوص أنظمة التربية والتكوين وبرامج محاربة الأمية والفقر مقارنة مع دول كالشيلي وكوريا الجنوبية وبولونيا والبرتغال وجنوب إفريقيا التي كانت تعتبر من مستواه (Driouchi وDjeflat، 2004). فتبعا للتقييم الذي أنجزه البنك الدولي حول متغيرات درجة الانخراط في اقتصاد المعرفة، فإن النتائج المحصلة من لدن المغرب خلال الفترة الممتدة من 1995 إلى 2001، ورغم بعض مظاهرها

الايجابية، تقر بمزيد من الجهد والعمل في ميادين: التنمية البشرية ومحاربة الفقر ثم التعليم العالي وتعليم الكبار وأخيرا البحث العلمي وإنتاج المعرفة التي ما تزال تعاني من جمود واضح.

3. البحث العلمي ومجتمع المعرفة في المغرب

إذا كان البحث العلمي يمثل النواة الصلبة لمنظومة التربية والتكوين، فهو يشكل ضمنيا الشرط الحاسم لولوج مجتمع المعرفة. فبدونه لا يمكن إنتاج المعرفة التي أصبحت تكون الرافد الأساسي لبناء هذا النوع الجديد من المجتمع وتحقيق تنميته المستدامة. وفي حالة المغرب فإن المقاربة الموضوعية لنظام البحث العلمي تقتضي الإقرار بحصول تحول جذري في مسار هذا النظام منذ سنة 1995 التي تميزت برؤية جديدة تحكمها إرادة سياسية قوية قررت أن تجعل من البحث العلمي رافعة أساسية للنمو والتطور. فقبل هذا التاريخ لم يكن لوجود هذا البحث سوى مبرر واحد ألا وهو تلبية حاجات أساتذة مؤسسات التعليم العالي في الترقية وفي تحيين معارفهم لضمان حد أدنى من الجودة في التكوين والتأطير.

على هذا الأساس وفي غياب أي فائدة من استرجاع محطات ومراحل وإنجازات هذا البحث فيما قبل أواسط التسعينات، نرى ضرورة الاكتفاء بقراءة تقويمية لوضعيته الحالية، آملين في تعيين مواطن قوته وضعفه التنظيمية والبنيوية، التمويلية والتعاونية، البشرية والإنجازية، وفي تحديد رهاناته وتحدياته بخصوص المساهمة في بناء مجتمع المعرفة. وتجدر الإشارة إلى أن تحديد مختلف عناصر ومكونات هذه المواطن على النحو الموالي كان نتيجة استنطاق دقيق لقاعدة المعلومات والمعطيات التي تمكننا من إنشائها بناء على مجموعة من المصادر والوثائق والتقارير التي صدرت أو أنجزت خلال العشر سنوات الأخيرة([3]).

1.3. مواطن القوة والتطور

1.1.3. من حيث التنظيم والبنية

– إطار قانوني وتشريعي مكثف ومشجع، إذ أصبح نظام البحث منذ عقد من الزمن ورشا للإصلاح يحكمه وعي السلطات العمومية المتنامي بأهمية البحث

العلمي ودوره الجوهري في التنمية المستدامة. فمن مظاهر هذا التوجه الإصلاحي تطوير الإطار التشريعي للبحث بسن قوانين جديدة تهم تنظيم التعليم العالي (مثلا قانون 00-01 وقانون 00-08) وإنشاء لجنة دائمة للبحث والتنمية التكنولوجية، فضلا عن الصندوق الوطني للبحث برصيد بلغ (0.79%) من الناتج الفردي الخام، مسجلا بذلك زيادة غير مسبوقة خلال الفترة الممتدة من 1996 إلى 2004، حيث انتقل من (0.3%) إلى (0.79%) مع التطلع إلى تطويره ليصل إلى (1%) في أفق 2010.

- بنيات تحتية للتعليم العالي والبحث العلمي شملت جل مناطق المغرب وجهاته المختلفة، كثير من معاهدها ومراكزها العامة والخاصة ينشط في ميادين البحث المتخصص.

2.1.3. من حيث التمويل والشراكة

- لقد تطورت الميزانية التي تخصصها الدولة للبحث العلمي من (0.30%) من الناتج الفردي الخام سنة 1998 بقيمة 1098 مليون درهم إلى (0.70%) سنة 2002 بقيمة 2555 مليون درهم لتستقر منذ سنة 2003 إلى الآن في حدود (0.79%) بقيمة 3144 مليون درهم.

فإذا كان البحث العلمي لم يحظ فيما قبل سنة 1996 بأي دعم مالي فإن الدولة سترصد له ميزانية (40) مليون درهم خلال الفترة الممتدة من 1996 إلى 1998. وهي الميزانية التي ستُحدد ابتداء من 1999 في (45) مليون درهم سنويا، فضلا عن ميزانية في المخطط الرباعي 2000-2004 بلغت (567.8) مليون درهم والتي استعملت في تمويل برامج ومشاريع كثيرة من قبيل: بارسPARSوبروتارسPROTARS وأقطاب الكفاءات وتجهيز المراكز والمختبرات ومشاريع المؤسسات.

- ظهور البحث منذ الثمانينات من القرن الماضي، كإطار للتعاون والشراكة، وخاصة في إطار اللجنة الجامعية المختلطة المغربية الفرنسية المهتمة ببرامج الأعمال المندمجة، حيث تم تمويل (716) مشروعا فيما بين 1984 و1994، بمعدل (50) مشروعا في السنة، موزعة على (50) مؤسسة مغربية، (82%)

منها جامعية أنجز في إطارها (169) دبلوما و(67) مقالا منشورا و(6) شهادات اختراع. فالعمل المندمج يمثل حاليا (24%) من التمويل الآتي من التعاون الدولي بقيمة إجمالية بلغت (16) مليون درهم ولا يستفيد البحث في العلوم الإنسانية منها سوى بنسبة (14%).

3.1.3. من حيث الموارد البشرية وحصيلة الانجازات

– وجود عدد من الباحثين الأكفاء ذوي الجودة العالية على المستوى الوطني والجهوي والدولي، كثير منهم ينشطون في وحدات البحث والتكوين ومشاريع بارسPARSوبروتارسPROTARS وأقطاب الكفاءات.

– حاليا يقارب عدد الأساتذة الباحثين، بمن فيهم الباحثين التابعين لمديرية التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (15) ألفا بالنسبة لجميع التخصصات، ينشط منهم (6300) في ميدان العلوم والتقنيات، و(8700) في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة نسائية تصل إلى (24%).

– ظهور دينامية لا بأس بها في مجال تحسن الإنتاج العلمي الوطني وخاصة على مستوى المنشورات العلمية. فهذا الإنتاج الذي عرف في الفترة الممتدة من 1990 إلى 2001 تطورا مضاعفا في ظرف خمس سنوات، هو الذي خوّل المغرب احتلال المرتبة الثالثة في إفريقيا.

– إنتاج علمي يتماشى في بعض جوانبه النوعية مع التطور الدولي، بحيث ظهر من الدراسة البيبليومترية التي أنجزها خبراء الاتحاد الأوروبي أن ما بين (70%) و(75%) من هذا الإنتاج يتحقق بفعل الدعم الأجنبي وبالعمل مع شركاء وأطراف ينتمون إلى مختبرات البحث غير الوطني، الأمر الذي يعني أن معظم أنشطة البحث عندنا تهتم بظواهر وموضوعات تحركها وتوجهها المنفعة العالمية لكي لا نقول المصلحة الأجنبية.

2.3. مواطن الضعف والتأخر

1.2.3. من حيث التنظيم والبنية

– جمود وهشاشة النظام الوطني للبحث، بحيث أنه ورغم إجراءات الإصلاح الأخير للتعليم العالي التي تنص على استقلالية الجامعة إداريا وماليا وبيداغوجيا،

فإن نمط عمل هذا النظام واشتغاله يتميز بنوع من الميكانيكية التي تتناقض مع رسالته الوظيفية القائمة على التجديد والابتكار. فرغم الإرادة السياسية القوية التي أوصت باتخاذه كرافعة ضرورية للتنمية، فإن هذا النظام ما يزال حتى الآن يفتقر إلى رؤية استراتيجية على المدى البعيد أو حتى المتوسط. وخير دليل على ذلك، التذبذب الحاصل في تحديد الإطار القطاعي المناسب لانتمائه، إذ بعد أن كانت مهمة الإشراف عليه فيما بين 2002 و 2004 من اختصاص الوزارة المنتدبة التي أحدثت لهذا الغرض، أصبح حاليا مدمجا في المنظومة الكلية للتربية والتعليم.

– الافتقار إلى مرصد وطني حقيقي يسهر على إعداد قاعدة البيانات والمؤشرات الكمية والكيفية للبحث العلمي وإنتاج المعرفة. فرغم أن المغرب يشكل أحد البلدان العربية الستة (المغرب، تونس، الأردن، الجزائر، الكويت والسودان) التي وضعت معلوماتها الرسمية الكاملة عن البحث والإبداع والنشر العلمي رهن إشارة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (أليسكو)، فإن تفحص تلك المعلومات يشي بتأخرنا وضعف مستوانا في هذا المضمار، بحيث ما يزال المغرب يشغل المرتبة 11 بالنسبة لدليل نظام الإبداع العربي لسنة 2005. فأداؤه في هذا المجال يتسم بضعف مستواه، مقارنة ببقية مرتكزات المعرفة التي يحددها البنك الدولي في : الإبداع والتعليم وتقانة المعلومات وبيئة المعرفة (تقرير المعرفة العربي لعام 2009: 163).

– ضعف وتواضع البنيات التحتية للبحث في مؤسسات التعليم العالي وبالتالي الافتقار إلى بَنْيَنَةِ مكوناته وتنظيم أنشطته في إطار مراكز ومختبرات ومجموعات للبحث يسهل التعامل معها بنجاعة وفعالية على مستوى التخطيط والتنظيم والتمويل والتقويم. وهذا خصاص تحاول الوزارة الوصية تجاوزه حاليا بتنفيذ أولا نتائج وتوصيات اللجنة الوطنية التي تكونت سنة 2003 من أجل تحضير مشروع بَنْيَنَةِ وتنظيم البحث الأكاديمي في المغرب([4])، وثانيا بأجرأة وتجسيد مرتكزات وأهداف المخطط الاستعجالي للتعليم العالي، حيث هناك جهود حثيثة تنبئ ببعض التطور والتحسن في مجال هيكلة جديدة لبنيات البحث، شكلا ومضمونا، أداء وتحفيزا، تنظيما وتقويما.

– غياب التفاعل بين نظام البحث ومحيط الاقتصاد والتنمية؛ إذ على عكس ما هو معمول به في أغلب الدول المتقدمة، حيث يوجد ارتباط قوي ومتبادل بين البحث والتنمية، فإن دور هذا الأخير في مجال تحقيق بعض مستلزمات التنمية المأمولة ما يزال جد محدود عندنا. هذا بالإضافة إلى تهديد العولمة التي تشكل سلاحا ذو حدين؛ إذ رغم واقعة كونها تمثل فرصة سانحة لتطوير نظام البحث الوطني، إلا أنها قد تشكل عائقا أمامه خاصة إذا كانت مصدر إضعاف للنسيج الوطني الاقتصادي والإنتاجي.

إذن فرغم كل الجهود والتوصيات المتواصلة لردم الفجوة بين نظام البحث ومحيط الاقتصاد والتنمية عندنا، فالواضح أن الأمر هو عكس ذلك على أشاش أن جل تلك الجهود والتوصيات تبقى شعارات مناسباتية في غالبها ولا تثمر الشيء الكثير. فتواضع نسبة ما ينفق عندنا على البحث والتطوير يؤثر بصورة سلبية على أدائنا الكمي والكيفي في مجال البحث والإبداع وعلى محدودية توظيف هذا الأداء في الميدان التطبيقي. فمؤسسات ومراكز البحث غالبا ما ترتبط عندنا بمنظومة التعليم العالي وفي غربة تامة عن سوق الإنتاج ونظمه وخدماته. وهذا ما يقوض أي جهد أو تطلع نحو بناء علاقة تكاملية بين البحث والإبداع من جهة والتنمية والاقتصاد من جهة أخرى. فرغم المبادرات المتتالية لبناء خطة وطنية للبحث العلمي والتنمية المستدامة، إلا أن الأمر ما يزال في بداياته المتعثرة، حيث أن المغرب وبشاهدة كثير من المراكز والتقارير الدولية لم يتجرد بعد من فكرة "نقل المعرفة وتقنياتها المختلفة" بعيدا عن توطينها أو بالأحرى إنتاجها محليا.

2.2.3. من حيث التمويل والشراكة

– تقليدية النظام المالي الذي يعطل سيرورة تطوير البحث العلمي وأهدافه في مجال بناء مجتمع المعرفة، بحيث أن التدبير المالي لمشاريع البحث يشتكي حاليا من بطء وتأخر كبيرين في إجراءات ومساطر تحقيق مستلزمات البحث العلمية والزمنية تجاه الفاعلين والشركاء. فإذا كان المغرب يأتي بالإضافة إلى تونس في مقدمة الدول العربية الأكثر إنفاقا على البحث العلمي بمعدل يتجاوز (0,70%)، في

حين يصل في السويد إلى (3,8%) وفي اليابان إلى (3,18%)، فإن المشكل الذي يطرح بهذا الخصوص هو أن المصدر الوحيد لهذا التمويل يكاد أن يتوقف بكامله على التمويل الحكومي وبنسبة 97% من الإنفاق الإجمالي على البحث العلمي عندنا (تقرير المعرفة العربي لعام 2009).

– بَنْيَنَة هشة للتمويلات الوطنية للبحث وعدم كفايتها، إذ أن (3%) فقط من الميزانية المخصصة لهذا الأخير هي التي توجه نحو مشاريع البحث، في حين أن (93%) من هذه الميزانية تخصص للرواتب، الأمر الذي يؤدي إلى عدم التوازن وبالتالي عدم ضمان نشاط للبحث من مستوى معقول. وتجدر الإشارة بهذا الخصوص أنه حتى بالنسبة للدعم المالي المخصص لبرنامج بارسPARSوبروتارسPROTARS، لم يحقق من حيث فائدته ومردوديته أكثر من توفير بعض التجهيزات والمعدات البسيطة والمحدودة جدا.

– اللاتوازن بين مصادر تمويل البحث العلمي، بحيث تشكل الدولة المصدر الرئيسي لهذا التمويل بنسبة (90%) ويأتي بعدها التعاون الأجنبي بنسبة (7%) وأخيرا القطاع الخاص بنسبة لا تتجاوز (3%)، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في هذه المصادر حتى يتحمل هذا القطاع الأخير مسؤوليته الكاملة في هذا النطاق (Ben Mokhtar، 2001). فجل مؤسسات ومراكز البحث عندنا تابعة للدولة ومتوقفة من حيث تمويلها على القطاع العام الذي ينتظر منها مساهمة معينة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. ومؤخرا انخرطت هذه المؤسسات والمراكز في منظومة الهيكلة الجديدة التي جاء بها المخطط الاستعجالي وبالخصوص على صعيد الفعالية في التنظيم والبنينة، والنجاعة في البرامج والمشاريع ثم الصرامة في الأداء والتقييم. لكن مع ذلك يمكن الجزم بأن هذه المؤسسات والمراكز ،ورغم بعض التنوع في مصادر تمويلها وبعض التحسن في كفاءة مواردها البشرية، فهي لا تزال تعاني من معوقات كثيرة وفي مقدمتها: ارتباطها المفرط بتمويل الدولة وبمركزية قرارها وبندرة مساهمة القطاع الخاص فيها، فضلا عن غياب فرص العمل المحفزة للباحثين (تقرير المعرفة العربي لعام 2009: 170).

– توزيع غير متوازن لميزانية البحث بين الحقول التخصصية؛ إذ أن الحصة المخصصة من هذه الميزانية لتمويل البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية والمحددة في (12%) فقط، تبدو جد متواضعة مقارنة بتلك المخصصة للبحث في العلوم والتقنيات. وهكذا فعلى الرغم من تزايد عدد كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية واحتضانها لعدد من المراكز البحثية التي ضاعفت من مشاريعها ومنشوراتها خلال العقدين الأخيرين، إلا أن ما يسمى عندنا بالبحث الإنساني والاجتماعي والتربوي يبقى من حيث التمويل يمثل المكون الضعيف في منظومتنا البحثية الوطنية. وهذا أمر يتناقض مع ما توليه المؤسسات والحكومات الغربية من اهتمام متزايد لهذا النوع من العلوم والبحوث.

– اعتبار البحث في غالب الأحيان كنشاط ثانوي تابع لنشاط التعليم العالي أو كوكيل فرعي للبحث الأجنبي الذي ورغم أهمية التعاون والشراكة مع أطرافه بخصوص المساعدة والتجديد والتطوير، فهو يقف عائقا في وجه ممارسة البحث الوطني المطابق الذي يستجيب لحاجات التنمية الوطنية بدل الاهتمام في توجهه العام بظواهر وموضوعات عالمية.

3.2.3. من حيث الموارد البشرية وحصيلة الإنجازات

– تواضع محفزات الإقبال على البحث والتعبئة اللازمة لممارسة أنشطته، الأمر الذي يدفع بالباحث إلى التهاون أو الهجرة إلى الخارج حيث توجد كل إغراءات ولوازم هذه الممارسة. فحسب التقرير التقييمي الذي أنجزه خبراء الاتحاد الأوروبي فإن حوالي (10 إلى 30%) فقط من الأساتذة الباحثين، هم الذين يقبلون على ممارسة أنشطة البحث. وأكثر من ذلك وحسب نفس التقرير دائما فإن الإنتاج العلمي المغربي المنشور في المجلات العلمية المتخصصة لا يقف وراءه سوى (16%) من هؤلاء.

– صعوبة تحديد مفهوم واضح ودقيق لما يسمى عندنا بالباحث، حيث غالبا ما يتمثل هذا المفهوم في الأستاذ الجامعي وأحيانا في الأستاذ الباحث ونادرا في الباحث المتفرغ للبحث فقط. وبهذا المعنى فالباحث عندنا هو أستاذ جامعي بالدرجة الأولى تطغى مهامه الأكاديمية على مهامه البحثية ويفضل في كثير من

الأحيان الاكتفاء بالتدريس الجامعي، أو الانخراط في مهن ومشاريع مربحة أكثر، أو الهجرة إلى خارج الوطن بحثا عن بيئات حقيقية وعن محفزات فعلية لممارسة مهنة الباحث العلمي المتفرغ للبحث والإبداع. وتجدر الإشارة إلى أن المغرب يشغل حسب إحصائيات المنتدى الاقتصادي العالمي الرتبة 68 من ضمن 134 دولة بخصوص عدد الباحثين بمعدل 782 باحث لكل مليون نسمة ما بين 1998 و2007. وحسب دراسة حديثة فإن المغرب يأتي في المرتبة الرابعة عربيا ب 4699 باحث (تقرير المعرفة العربي لعام 2009: 171).

– لتوضيح الفكرتين السابقتين، نشير إلى أن نشاط البحث الأكاديمي في المغرب يتم بواسطة الأساتذة الباحثين الذين تم توظيفهم على أساس حاجات التدريس والتكوين وليس على أساس ممارسة البحث، والذي يؤكد هذا الأمر هو أنه إلى حدود سنة 1998 لم تمول الدولة أي نشاط يندرج في إطار البحث الأكاديمي. ولهذا يجب أخذ كامل الحذر أثناء حديثنا عن عدد هؤلاء لكون أن النسبة القليلة منهم هي التي تختار ممارسة بعض أنشطة البحث العلمي بمحض إرادتها. ويوضح الجدول التالي أعداد هيأة النظام الوطني للبحث كما جاءت موثقة في التقارير والوثائق السابقة الذكر:

سنة 2002-2004	باحثون	مهندسون	تقنيون	إداريون
الجامعات	9563	426		–
مؤسسات تكوين الأطر	2198	–	–	–
المؤسسات العمومية	349	651	943	2069
المجموع	12110	2020		2069
القطاع الخاص	558 (جميع الفئات مختلطة)			

– بخصوص العلوم الإنسانية والاجتماعية، فقد بلغ عدد أساتذتها الباحثين (3962) خلال سنة 2004، يتوزعون على العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بعدد (1250) وعلى الآداب والعلوم الإنسانية بعدد (2358). وتشير هذه الأرقام إلى تطور جد ضعيف في هيأة الأساتذة الباحثين، وبالخصوص في العلوم الإنسانية، الأمر الذي يؤكد من جهة النسبة المرتفعة للانقطاع المبكر عن

ممارسة البحث كما تدل على ذلك النسبة الكبيرة للأساتذة المساعدين البالغين أكثر من (45) سنة والتي بلغت (51%)، ويفسر من جهة أخرى شيخوخة هيأة الأساتذة الباحثين بالنسبة لهذه العلوم.

– قلة عدد العمال الإداريين والتقنيين، بحيث لا يمثل مهندسو البحث سوى (6%) وتقنيو المختبرات وعمالها سوى (13%) والعناصر الإدارية لا تتجاوز (3%). فهؤلاء لا يشكلون سوى (5%) داخل المختبرات الجامعية، في حين أن وجودهم في المعاهد العمومية للبحث يصل إلى (37%).

– هذا التباين في التوزيع يهم أيضا طلبة الدراسات العليا، الذين يمثلون (32%) من المجموع الكلي للباحثين، حيث يتوزع هذا العدد على النحو الآتي ودائما حسب ما ورد في التقارير والوثائق السالفة الذكر:

الدبلوم / ميدان التخصص	دكتوراه	د د ع م DESA	د د ع م DESS	المجموع
العلوم التقنية	2631	2680	379	5690
الآداب والعلوم الإنسانية	2770	1985	162	4917
العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية	2277	1760	323	4360
المجموع العام	7678	6425	864	14967

– يبدو من هذا الجدول أن عدد الدكاترة والطلبة الباحثين في الدراسات العليا للعلوم الإنسانية والاجتماعية يتجاوز بكثير مثيله في العلوم التقنية والطب (62% مقابل 38%)، في حين أن مجموع أساتذتها الباحثين هو أقل بكثير من مجموع أمثالهم في العلوم التقنية والطب (38.3% مقابل 61.7%).

– نتائج يصعب تثمينها عبر إنشاء شركات ومقاولات لاستثمار معطياتها في التنمية، بحيث أن طبيعة أنشطة البحث الممارسة هي في الغالب من نوع أكاديمي يطغى عليها، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، هاجس التكوين والمشاركة المناسباتية العابرة (ندوات – لقاءات – منشورات...). وهكذا فعلى الرغم من أن المغرب يوجد مع مصر والسعودية وتونس في مقدمة الدول العربية بالنسبة لنواتج ومخرجات البحث العلمي، حيث يحتل الرتبة الرابعة على صعيد المقالات العلمية

المشورة (443 منشور علمي سنة 2005) والرتبة الثانية على صعيد عدد براءات الاختراع المسجلة (نحو 500 اختراع في السنة لمصر والمغرب معا)، إلا أن مقارنة هذه المؤشرات بمخرجات ونواتج البحث العلمي في الدول المتقدمة تشي بضعفها وتواضعها كميا وكيفيا. فالأداء العلمي عندنا ما يزال في بداياته المتذبذبة التي لا تبعث على الارتياح والاطمئنان. فالمغرب وكباقي الدول العربية،ما يزال في بداية الطريق بهذا الخصوص، حيث نجده يواجة صعوبات ومعضلات شتى وفي مقدمتها: محدودية مخرجات بحثه العلمي وعدم انتظام صدور منشوراته وبراءات اختراعه وتواضع ميزانية تمويله وعدد باحثيه، فضلا عن كونه لم يبذل خارج بعض المؤسسات الجامعية إلا جهدا متواضعا في نقل المعرفة المستوردة أو المنتجة محليا إلى قطاعات الإنتاج والخدمات وعامة المجتمع. فالمدن الصناعية والتقنية وأقطاب الامتياز والبرامج المشتركة ومراكز الإعلام والترويج والمناولة كآليات لنقل المعرفة وتوظيفها من أجل التنمية ما تزال جد محدودة أو بالأحرى مغيبة عندنا (تقرير المعرفة العربي لعام 2009: 179-192).

– تواضع حصيلة النتائج المرتبطة بوحدات البحث والتكوين وبمشاريع (بارسوبروتارسI–II–III) التي بدأ العمل بها منذ 1998، بحيث لم تنجح هذه البنيات والبرامج في التوفيق بين طابعها الأكاديمي وتوجهها التنموي. هذا بالإضافة إلى غياب ثقافة حقيقية للتقويم، وخاصة في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ إذ لا وجود حتى الآن لدراسة تقيّم عمل ونتائج مراكز ومختبرات ومجموعات البحث في مجال هذه العلوم. وهذا عامل يؤخر تحديد الإجراءات اللازمة لتنميتها وتطويرها.

– أخيرا، هناك فشل النظام الوطني للبحث في بناء نفسه كنسق متماسك تحكمه قيم علمية وأخلاقية مشتركة، قوامها تأصيل مهنة الباحث وتثمينها كوظيفة رفيعة المستوى والغاية من خلال تكريس ثقافة الاعتراف بأهمية العمل العلمي ومحاربة كل السمات الثقافية السلبية المقاومة لنشاطه.

4. خلاصات ومقترحات

تبعا للتقييم السابق الذي حاولنا من خلاله التعريف بمجتمع المعرفة وتشخيص ملامح هذا المجتمع بالنسبة لحالة المغرب ثم دور البحث العلمي الوطني في بناء اقتصاد المعرفة والمساهمة في الدورة التنموية، يمكن الآن الوقوف على بعض الخلاصات التي نعتبرها موجهات أساسية لرفع التحديات وربح رهانات المستقبل التالية:

– رغم بعض التحسن الكمي النسبي الذي عرفه المغرب في منظومة التعليم العالي، إلا أن ذلك لم ينعكس إيجابا على النشاط البحثي والإبداعي ، وبالتالي على الدورة الإنتاجية والتنموية للمجتمع. ونعتقد أن أحد المداخل الأساسية للخروج من هذه المفارقة يكمن في الانخراط اللامشروط في سياق مجتمع جديد قائم على المعرفة من أهم مرتكزاته: الإرادة السياسية المدعومة بالانفتاح الديمقراطي والحرية الفكرية والحكامة الرشيدة، ثم الرأسمال البشري القائم على ثقافة الكفاءة والاستحقاق، وأخيرا المنظومة المؤسسية والجامعية والبحثية الفاعلة التي تحكمها آليات الابتكار والتجديد والمبادرة.

– توفير شروط اندماج قوي للمغرب في مجتمع واقتصاد المعرفة وذلك بالاعتماد على عناصر: النجاعة في التربية والتكوين والفعالية في البحث والابتكار والعقلانية في الحكامة والتخطيط والتدبير.

– مواجهة الذات بالحقيقة، إذ لا عيب في تعرية هذه الذات والبوح بنقائصها وجوانبها الضعيفة المتمثلة بالخصوص في تفاقم فقرها (25%) وتعاظم أميتها (48%) وتواضع تعليمها وعدد باحثيها (3 لكل 10 آلاف مواطن نشيط) وتقليدية نظامها المالي وعدم اكتراثها بأهمية البحث العلمي وغيرها من المؤشرات التي تعطل مسار الانخراط في مجتمع المعرفة وأبعاده التنموية المتنوعة.

– ربط أي نجاح مرتقب لمسلسل انخراط المغرب في مجتمع المعرفة بالانتشار الواسع لتكنولوجيا الإعلام والتواصل داخل الأسر والمدارس والإدارات والمقاولات مع التغيير من ثقافتنا تجاه الوقت والعمل والتعلم والمبادرة وما إلى ذلك من المقومات التي أضحت تمثل العملة الأساسية لبناء مجتمع الإعلام والمعرفة.

– اعتماد أساليب ووسائل جديدة لتشجيع البحث العلمي والدفع به نحو ما يخدم التنمية وبناء اقتصاد المعرفة. فقد آن الأوان لمنح البحث العلمي دوره الاستراتيجي عبر اعتماد سياسة وطنية لتثمين طاقته وتطوير ظروف مؤسساته وإجراءات توظيفه وآليات تقويمه حتى يتجاوز بذلك صفات ونعوت اعتباره تارة كألعوبة للترف والترفيه وتارة أخرى كمنتوج فرعي للتعليم العالي أو كوكيل منتدب لخدمة البحث الأجنبي.

– تشجيع وتسريع النفاذ إلى مجتمع المعرفة واقتصاده وخدماته من خلال إشراك كل المنظمات والهيئات العامة والخاصة، الرسمية وغير الرسمية، المركزية والجهوية في اتجاه تفعيل أهمية البحث والمعرفة في بناء مجتمع المعرفة الذي يمثل بامتياز المدخل الضروري لامتلاك مفاتيح تنمية الحاضر وتخطيط تنمية المستقبل.

الفصــل الثانــي: التربيــة والثقافــة أيــة علاقــة وأيــة وظيفــة

لا جدال في أن وظيفة المؤسسة التعليمية في نقل الثقافة وحفظها كانت وما تزال تمثل إحدى الإشكاليات التربوية الخصبة والحرجة في نفس الوقت لكونها ترتبط من جهة بعمق محتوى العملية البيداغوجية، ومن جهة أخرى بجوهر هوية المدرسين والمتمدرسين. فإذا كان نجاح أي فعل بيداغوجي في نقل الثقافة وحفظها يتوقف بالأساس على مستوى رضا المدرسين على ما يدرسونه، وعلى اعتراف المتمدرسين بقيمة ما يُدَرَّسُ لهم، فإن التشكيك في القيمة الثقافية لمضامين هذا الفعل عادة ما يمثل المبرر الواقعي لردود الفعل الغاضبة سواء لدى المدرسين أو لدى المتمدرسين.

والحقيقة أن مصوغات هذا التشكيك غالبا ما تتكاثر وتتضاعف في سياق الاضطرابات والمظاهرات التي تخيم من حين لآخر على أنظمة التعليم ومؤسساته الثقافية لتشكل النواة الصلبة لما ينعت بأزمة التربية. وهي الأزمة التي تكون بدورها الفرصة المواتية لإجراء الإصلاحات المتتالية وإدخال التعديلات المتوالية على برامج ومضامين هذه الأنظمة إلى حد يصعب معه التكهن بالشيء الذي يستحق فعلا أن يُدَرَّس باسم نقل الثقافة وصيانتها. فبالاحتكام إلى مختلف التجارب الإصلاحية التي عرفتها المنظومة التعليمية خلال العقود الأربعة الأخيرة، يلاحظ أن هواجس الأداتيةL'instrumentalisme والإجرائية L'opérationnisme وخطابات التكيف والنَّفْعية الآنية هي السائدة في كل مكان، في حين أن مسألة الأبعاد والرهانات الثقافية لهذه المنظومة تبدو إما محاصرة وإما مهملة تماما. وهكذا ففي الوقت الذي تشكل فيه الثقافة المسألة التي لا يمكن للفعل البيداغوجي أن يتخلى عنها لأنها هي التي تكون المبرر الفعلي لوجوده

وممارسته على أرض الواقع، فإن هذا الفعل يجد نفسه أمام حالة من التناقض، قوامها استحالة تجرُّده من مسألة الثقافة وفي الآن نفسه اكتفاؤه وإبقاؤه على جانبها الأداتي– الإجرائي بخصوص التدريس. وعلى هذا الأساس تتوالد الأسئلة وتتناسل الاستفهامات حول المدلول الثقافي الحقيقي لهذا الفعل في ظل التحديات البيداغوجية والإكراهات الثقافية التي أضحت تواجهها منظومة التربية والتكوين عامة (أحرشاو، 2003).

يتلخص الهدف المركزي لهذه الفصل في مقاربة إشكالية علاقة التربية بالثقافة ومظاهرها الدلالية والوظيفية من خلال التركيز على الفاعل التربوي (المدرس) كوسيط بيداغوجي لنقل الثقافة/الثقافات للمتمدرسين. فالسؤال الجوهري الذي يغذي هذا الفصل يتحدد في بيان كيف يجب الحديث اليوم عن منظومة تعليمية تشكل في آن واحد تجربة إنسانية وخطابا بيداغوجيا ثم ممارسة ثقافية؟ وهو السؤال الذي سنعمل على تقديم عناصر الإجابة الممكنة عن مضامينه من خلال التفصيل في النقطتين التاليتين:

1. مفهوم علاقة التربية بالثقافة ووظيفتها

يمكن الإقرار بأن التربية والثقافة تشكلان وجهين متكاملين لنفس الواقع، بحيث يتعذر تأمل إحداهما دون استحضار الأخرى. فإذا كانت الثقافة تمثل المضمون الجوهري (المادي) للتربية والمبرر الواقعي لوجودها وتواجدها، فإن التربية تشكل في المقابل الأداة أو الوسيط L'instrument ou le médiateur البيداغوجي الحاسم في نقل الثقافة وحفظها كذاكرة إنسانية دائمة الحياة ومتجددة النشاط وقابلة للتلقين للأجيال الصاعدة عبر معارف تراكمية وأنساق رمزية وأدوات فكرية وأعمال خالدة (أحرشاو، 2005). وهذه مسألة يمكن التفصيل فيها بتقديم وقائع ومعطيات مستمدة من عدد من الدراسات ونفضل إجمالها في البعدين التاليين:

* **هناك إجماع شبه تام على عضوية علاقة التربية بالثقافة**. فمفهوم التربية، سواء أخذناه بالمعنى الاجتماعي الواسع أو بالمعنى التعليمي المحدود، يكمن دوما في نقل مضمون ثقافي معين عبر تنشئة الفرد وتربيته وتلقينه المعارف والقيم. وإن هذا المضمون الثقافي الذي ينتقل ويتحول عبر التربية، يمثل دائما الشيء

الذي يحتوينا ويسبقنا ويؤطرنا كذوات إنسانية. في حين أن مفهوم الثقافة الذي يمثل أحد المفاهيم المحورية في الممارسة التربوية، يشكل في المقابل أحد الألفاظ الكثير اللبس والغموض بفعل ما ينطوي عليه حقله الدلالي من تنافر واضح بين مظهريه الفردي والجماعي، بين قطبيه المعياري والوصفي، بين شكليه الكوني والفارقي (Forquin، 2004).

* **إجمالا يمكن التمييز بين ثلاثة استعمالات أساسية لمفهوم الثقافة:**

- **أولها شمولي يحكمه منظور فلسفي كلاسيكي** يتخذ من الثقافة عملية للتكوين وفي الآن نفسه منتوجا ثقافيا لهذه العملية (الكائن الإنساني المثقف). فالثقافة لا تنحصر هنا في فضائل وخصال العقلانية الفكرية والأخلاقية من قبيل الاستقلالية والانفتاح الفكري والوعي بالحقيقة والجمال والعدل ثم روح النقد واتخاذ القرار وإصدار الحكم، بل تشمل أيضا شخصية المثقف وحياته الكلية الموجهة بأنشطة ذات قيمة ذاتية وغاية ثقافية تترجمها أساليب التعلم والقراءة والحوار...إلخ ، بعيدا عن النفعية والتخصصية الضيقة (Marrou، 1981). بمعنى الحياة التي تغذيها تربية ليبرالية متحررة يحكمها هاجس الترويج للثقافة الكونية الثابتة من خلال التركيز على تلقينها كإجراء جيد في ذاته وكإطار للاتصال والتواصل مع النماذج الكبرى للتراث الثقافي الإنساني وفي استقلال تام عن الأبعاد التقنية المهنية النفعية التي تحاول منظومات التربية والتعليم الحالية أن تلبسها إياها.

- **الثاني خصوصي يحكمه منظور سوسيوأنثربولوجي تقليدي**، ينظر إلى الثقافة كمجموعة منسجمة من المكونات المادية والمؤسساتية المحددة لخصوصية المجتمع، وبالتالي كحقل مستقل يخضع لقوانين الواقع الذي يشكل جزءا منه Schulte-Tenckoff، 1985). فإذا كلن المثقف يُعَرّف هنا بانتمائه لهذا الحقل الذي نشأ وترعرع في أحضانه، فإن الثقافة عبارة عن نسق موحد وثابت من المعايير والعادات والقواعد التي يستبطنها الفرد عبر التربية لتشكل بالتالي المكون الحاسم في إدارة سلوكه وتنظيم علاقاته مع بقية العالم.

- **ثالثها تجزيئي يحكمه منظور علمي متعدد التخصصات**، ينظر إلى الثقافة في إطار تجربة أساسية من التشييء والتفتيت بعيدا عن طابعها الكلي المعياري

الثابت والمستقل الموجه لتصرفات الأفراد، وعن طابعها الليبرالي المتحرر الذي لم تعد شعاراته الداعية إلى تكافؤ الفرص ورفض النخبوية في تثقيف الجميع تحظى بأي وزن داخل الأنظمة التعليمية الراهنة. بمعنى الثقافة التي وبفعل انفجارها وتعددها في المجتمعات الحديثة، أصبحت عبارة عن بناءات تأويلية بينذاتيةوضمنذاتيةintrasubjectives Inter et تتخذ صورة معضلات ومآزق وجودية بالنسبة لكل مثقف في علاقاته مع الآخر ومع العالم (Taylor، 1992؛ Touraine، 1997).

2. الفعل التعليمي كوسيط لنقل الثقافة

إن فعل التدريس وفضلا عما يشتهر به من مواد وبرامج للتدريس والتلقين، أصبح يُعَرَّف خلال العقود الثلاثة الأخيرة بعمل ما، بنشاط مهني، بعلاقة بيداغوجية تفاعلية، بتكنولوجية محددة، وغيرها من التعاريف التي تتخذه كنشاط ضروري لبناء المعارف وتدبير المعلومات وممارسة أفعال التواصل والتأمل والتدخل والتوجيه...إلخ.

لكن رغم هذا الفيض من التعاريف، لا بد من التنبيه إلى أن التعليم يشكل في معناه التقليدي النشاط الرمزي والخطابي الذي يستهدف في الآن نفسه نقل الثقافة الموروثة وإدماج المتعلمين في الثقافة الحاضرة. فهو يعني بصورة أو بأخرى إعمال الثقافة تبعا للوساطة التي يتبناها كل مُدَرّس:

أ) ففي وضع أول يشكل التعليم الفعل البيداغوجي الوسائطي لنقل ثقافة الماضي وحفظها كتراث وكموروث عبر مواد ومضامين دراسية. غير أن المؤسسة التعليمية الحالية لا يمكنها أن تلتزم بهذه الرؤية التراثية للثقافة وذلك لاعتبارات عديدة نجملها في الآتي:

* **صعوبة نجاح المدرسة والمنظومة التعليمية عامة في نقل الثقافة في شموليتها ورمزيتها.** فهي تكتفي في أقصى الحالات بانتقاء بعض عناصرها الجزئية لتنشئ من خلالها الثقافة النموذجية القابلة للنقل والصيانة. ومسألة الانتقاء هذه عادة ما يمارسها المدرّس نفسه إما بالتركيز على مادة دون أخرى وإما بالتنصيص فيما يُدَرّسه على مضامين دون غيرها (Tardif & Lessard، 1999).

* **بالنظر إلى حالة وحجم المعارف والأفكار والعادات والقيم المتداولة حاليا في المجتمع**، يُلاحظ أن المؤسسة التعليمية لا تُدَرّس إلا جزءا ضئيلا من الكم الهائل الذي يشكل تجربته الجماعية والثقافية الحية. فبالاحتكام بالثقافة إلى المنظور السوسيوإثنولوجي الذي يعتبرها كمجموعة من أساليب الحياة وطرق العيش الخاصة بجماعة إنسانية في فترة زمنية محددة، يبدو أن ما يشكل موضوع النقل الثقافي بواسطة التعليم لا يمثل سوى جزء بسيط؛ بحيث أن ظواهر الغش والفساد والكذب والعنف التي تمارس على شكل أنشطة يومية داخل المجتمع نادرا ما يتم الالتفات إليها أو الاهتمام بها (Chevel، 1998؛ Vincent، 1994).

* **إن ما يُدَرّس إذن لا يمثل الثقافة المطابقة** لواقع المجتمع وذاكرته، بل فقط تلك الصورة المثالية أو الطيف الضيق أو النسخة المرخصة من الثقافة الشاملة (Chevallard، 1991؛ Lahire، 1993). وبهذا المعنى فإذا كان فعل التعليم يشير في هذا الوضع إلى إعمال الثقافة بمعناها التراثي، فإن الأمر لا يتعدى استخدام "ثقافة مفبركة" باعتماد مبادئ للانتقاء والنقل وإعادة البناء وتبعا لأساليب بيداغوجية وطرق ديداكتيكية عادة ما توظفها المؤسسة التعليمية وبالخصوص المدرس.

ب) وفي وضع ثان يشكل التعليم الفعل البيداغوجي الوسائطي لنقل ثقافة الحاضر للأجيال الصاعدة، وذلك عبر تلقينهم المعارف وتربيتهم على قيم المسؤولية والمواطنة ومهارة الحياة. فالمدرس وفضلا عن كونه يمثل الوسيط المباشر لنقل ثقافة الماضي، فهو يكوّن الفاعل الثقافي المنخرط بقوة في ثقافة عصره، والعنصر النشيط أمام هذه الثقافة. لكن عن أية ثقافة نتحدث؟ ما طبيعتها وحالتها الراهنة؟ هل هي ثقافة موحدة أم ثقافات متعددة تشمل أصنافا وأشكالا متنوعة وفي مقدمتها: ثقافة عالمة، ثقافة الكتب، ثقافة تكنولوجية، ثقافة التواصل، ثقافة الصور، ثقافة الشباب، ثقافة الجسم، ثقافة الألبسة، ثقافة السوق والموضا والاستهلاك، ثقافة العنف...إلخ. فأين يتموقع المدرس داخل هذا التفريخ المتنامي من الثقافات؟ ما هي ثقافته الشخصية، أو بالأحرى ما هي ثقافاته: الشخصية، المهنية، المدرسية، التخصصية؟ وما علاقتها بالثقافات الأخرى وفي مقدمتها ثقافة تلاميذه؟.

الحقيقة أن مثل هذه الأسئلة هي التي تمثل التحدي الرئيسي لمختلف مشاريع إصلاح أنظمة التربية والتكوين عندنا وعند غيرنا منذ أربعة عقود مضت. ولتوضيح هذه المسألة نرى ضرورة التاكيد على فكرتين أساسيتين نجد أغلب الأبحاث والدراسات الحديثة تثمنها وتؤكد عليها (Dubert، 1994؛ Hargreaves، 1994):

* **الأولى قوامها أنه إذا كان التحدي المركزي الذي يواجه المنظومة التعليمية المعاصرة** يتحدد في الانفجارية الثقافية التي أضحت تخيم على المجتمعات الحديثة، فإن الرهان الجوهري لرفع هذا التحدي يكمن في مدى نجاح هذه المنظومة في التدبير الجيد للمضامين والقيم والمعايير الثقافية المؤطرة لعمليتي التعليم والتعلم عبر استراتيجيات بيداغوجية وطرق تدريسية (ديداكتيكية) دقيقة وناجعة، رغم أن التساؤل حول مدلول الثقافة المبتغاة والتي يشكل فيها المدرس الفاعل أو الوسيط المحوري، يبقى مطروحا بحدة.

* **الثانية مفادها أن تأمل الوظيفة الثقافية للمؤسسة التعليمية الحالية** يفضي إلى الإقرار بالوضعية الحرجة التي أصبحت تتخبط فيها. ففي الوقت الذي تعاني فيه من انفجارية النماذج التقليدية للثقافة، فلسفية كانت أم دينية أم إنسية أم علمية أم تخصصية أم تقنية، ومن تعددية وتجزيئية النماذج الحديثة للثقافة، أصبحت مطالبة بوظائف ثقافية متنوعة تجمع بين تكوين مثقفين وتنشئة التلاميذ اجتماعيا ونقل الثقافة الموروثة ثم تعليم الثقافة المطابقة لروح العصر...إلخ (أحرشاو، 2009). وبهذا أصبحت تعيش مرحلة حرجة تميزها مظاهر التخبط وسط زوبعة من الحاجات والانتظارات الثقافية المتنافرة والتذبذب وسط جملة متواصلة من الإصلاحات المشوشة، وبالتالي الحيرة والتلكؤ في الانتقال من الثقافة إلى الثقافات على جميع الأصعدة: مضامين وأهداف المناهج، التنوع الثقافي للمتمدرسين ثم تعدد مصادر الثقافة ووسائط التدريس من قبيل: الكتاب، النسخ، التلفاز، الفيديو، المعلوميات، الأنترنيت...إلخ، وأخيرا تنوع الموضوعات التربوية مثل: التربية على المواطنة، الانفتاح على الاختلافات الثقافية وغيرها من الموضوعات التي تناقض مدلول الثقافة المدرسية الموحدة الثابتة.

3. تحديات ورهانات وحلول

إن النجاح في بناء ثقافة تعليمية متماسكة وقادرة على ترجمة متانة علاقة التربية بالثقافة وتمفصلاتها الحقيقية، يبقى رهين مدى نجاعة الإصلاحات التربوية الكثيرة المعتمدة لحد الآن في مواجهة وتجاوز التحديات والإكراهات التي تعكسها مضامين القضايا الجوهرية الثلاث التالية:

أ) أولاها تتعلق بالثقافة المُلَقّنة في علاقتها بالتحولات الراهنة للثقافة المدرسية. فالإصلاحات التربوية الكثيرة المعتمدة منذ بداية السبعينيات إلى الآن في عدد كبير من البلدان ومن ضمنها المغرب، كانت وما تزال تستهدف بشكل أو بآخر تطوير البعد الثقافي للعملية التعليمية عبر تحسين برامجها ومناهجها وتطوير مضامينها وتكويناتها ثم تعديل أساليبها وطرقها البيداغوجية والتدريسية (الديداكتيكية). لكن هذه الانتظامية في الإصلاحات والتعديلات تؤشر في عمقها على الفشل الذريع الذي يحيط على الأقل بتلك المحاولات ويفتح الباب أمام إشكالات وتحديات متعددة تعبر عنها أسئلة من قبيل: إذا كان فعل التعليم يشكل نشاطا ثقافيا، فما هي حظوظ نجاحه أمام التعددية والانفجارية التي يعيشها الفضاء الثقافي الحالي؟ في غياب الثقافة الكلية المتماسكة، ما هي الثقافة أو الثقافات (علمية، تقنية، فنية، تواصلية...) التي يمكن التعويل عليها في بناء الثقافة التعليمية المأمولة؟ ما هي المعايير السوسيوثقافية التي يمكن اعتمادها اليوم في تحديد أساليب التعامل مع الآخر، مع البيئة، مع سوق الاستهلاك، مع الثقافات الأخرى؟

كل هذه الأسئلة تؤكد على دور التربية ومكانتها كوسيط أساسي في بناء الثقافة والثقافات. بمعنى التربية التي وعوض التوقف عند حدود الانتقاء من ضمن المعارف والمواد الثقافية المتوفرة عند لحظة معينة، عليها إن أرادت لهذه المعارف النقل الفعلي للأجيال الصاعدة، أن تتسلح بعمل ضخم يجمع بين التنظيم المحكم والبَنْيَنَةِ الجديدة والنقل التدريسي. فعلى أساس أن عِلْمَ العَالِمِ لا ينقل مباشرة للتلميذ، مثله في ذلك مثل عمل الفنان أو الكاتب أو المُنَظِّر، فمن الضروري اعتماد عُدَدٍ للوساطة والتعلماتالممنهجة والوسائل التدريسية الناجعة

(الصور، المصادر، الدروس، الفروض...إلخ) وكل أدواتها الاصطناعية Les artefacts التي تُكَوِّنُ التربة الخصبة لكل حياة فكرية وعلمية وفنية مثمرة ولكل ثقافة تعليمية أصيلة ومطابقة (Tarrdif& Lessard، 1999). بمعنى التربية التي وإن كانت لا تتهاون في ترسيخ دعائم خصوصيتها عبر الإقرار بالانتقائية والتعددية الثقافية، فهي لا تقول بفصل أنظمة تفكيرها عن أنظمة تعليمها وعن العُدَدِ الرمزية والتدريسية المعمول بها في الحقلين الاجتماعي والتربوي. وبتالي التربية التي تتخذ من أنساق القيم والمعارف ومن معايير الكفاءة والاستحقاق رهاناتها الثقافية الأساسية ومن التعلماتالممنهجة والوسائط التدريسية أدواتها ووسائلها الناجعة.

ب) ثانيتها ترتبط بالثقافة المهنية للمدرسين والتي يُفْتَرَض أن يكون لها تأثير مباشر على تفاعلاتهم مع المتمدرسين. فمنذ ما يقارب ثلاثة عقود ومسألة مَهْنَنَةLa professionnalisation حرفة المدرس تهيمن على المنظومة التعليمية بأكملها. والواضح أن هذه المسألة غالبا ما ينحصر استعمالها مع الأسف في معانيها القانونية مثل: حماية فضاء الشغل وتوزيع المهن وإنشاء نظام عادل للشغل..إلخ، أو تكنوعلمية مثل: إنشاء مرصد للكفاءات المهنية وللمعارف ثم تقنين الأفعال المهنية والتكوينية...إلخ.

لكن رغم ذلك، فإن مهننة التعليم تشكل أيضا مسألة ثقافية في عمقها. فهي في الواقع تستدعي من جهة تعديلا وتطويرا للثقافة الجماعية للمدرِّسين وخاصة على مستوى الحاجة إلى التكوين المستمر، العلاقة الجديدة مع المعارف العالِمَةِ، المرونة الكافية في امتلاك المعارف المدرسية وتوظيفها، الفكر النقدي والمستقل تجاه المجموعات الأخرى المنتجة للثقافة في الحقل التربوي مثل وزارة التربية والجامعات ومدارس التكوين والتأطير. ومن جهة أخرى فهي تستلزم أنماطا جديدة من أساليب التدبير لمضامين التعليم وممارساته داخل المؤسسات التعليمية نفسها. ومن هنا يبدو أن مهننة التعليم إذا تحققت على أرض الواقع ستقود بدون شك المدرِّسين إلى ممارسة سلطتهم الجماعية على النظام المنهاجيCurriculaire وعلى أشكال نقل وتلقين المعارف المدرسية. لكن بالنظر إلى مسألة المهننة هذه

تُطرح عدة أسئلة من قبيل: ماذا عن الثقافة الشخصية للمدرس ضمن الثقافة الاجتماعية والمدرسية؟ كيف يمكن تكوين مدرسين قادرين على التدبير الجيد لثقافتهم المهنية والانفتاح في نفس الوقت على الممارسات الثقافية المتعددة؟ هل يمكن الحديث في حالة المدرسين عن الحاجة إلى نظام مهني ثقافي جديد والذي لم تكفّ مشاريع الإصلاحات الأخيرة عن التبشير والترويج له؟

ج) ثالثتها تهم إشكالية التعليم والتعددية الثقافية، بحيث أنه وعلى عكس الأعمال والنقاشات الحالية حول الثثاقفيةL'acculturation والتعددية العرقية Pluriethnicité ، فالمؤكد أن التعددية الثقافية لا تنحصر عند مسائل الثقافات الخصوصية والعرقية. فمثلما سبق التنصيص على ذلك فإن التعدد الثقافي يشكل الموجه المركزي للتطور الثقافي والحداثي (Mujawamariya، 2002). فهو يغطي الطيف الكامل للإنتاجات والممارسات الثقافية المتنوعة. لهذا يصبح من الأجدر إعادة طرح إشكالية علاقة التعليم بالتعددية الثقافية وفق منظور واسع وجديد، قوامه الإجابة على أسئلة هامة من قبيل: كيف يمكن اليوم تكوين مدرسين وممارسة مهنة التدريس من زاوية التعدد الثقافي الذي يميز المجتمعات الحديثة؟ ألا يمكن القول بأن المدرس الحالي الذي يعيش وسط بيئات ثقافية متعددة، أصبح يفتقر إلى القيم الاجتماعية الموحدة وإلى المعالم الثقافية الثابتة، وبالتالي إلى استراتيجيات وأساليب جديدة للتحرك والتوجه وسط هذا العدد الوفير من البيئات الثقافية؟.

الفصل الثالث: السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية

سينصب اهتمامنا في هذا الفصل على بيان أن منظومة التعليم التي نتداولها في العالم العربي قد تقادمت وأخفقت وربما أفلست من حيث فلسفتها السياسية ومردوديتها التنموية إلى الحد الذي أصبح معه الأمر يستلزم تغيير المسعى لصياغتها على أسس وأهداف جديدة تستجيب من جهة لانتظارات وتطلعات الإنسان العربي ومن جهة أخرى لمقاييس المنظومات التعليمية النموذجية.

فالأكيد أن السياسة التعليمية التي تشكل الأداة الأساسية للتنمية عبر الارتقاء بالإنسان والمجتمع، فكرا وثقافة وسلوكا واقتصادا ومعمارا، من وضع تقليدي متخلف إلى وضع عصري متقدم، ما تزال تتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر من المشاكل والتحديات. فرغم اختلاف الرؤى وتباين المرجعيات وتفاوت الإمكانيات، فإن مكونات هذه السياسة وبإجماع الجميع ما تزال بعيدة كل البعد عن مقاييس السياسات التعليمية النموذجية التي تعاضد القول بالعمل وتتوج التخطيط بالتنفيذ وتترجم المبادئ والأهداف إلى حقائق وإنجازات. فكم هي كثيرة الوعود التي قدمت والشعارات التي رفعت باسم هذه السياسة من أجل إصلاح منظومة التعليم وجعلها رافعة أساسية لخدمة التنمية، لكنها بقيت في أغلبها إما وعودا كاذبة أوشعارات فضفاضة لا تدل سوى على شيء واحد ألا وهو استمرار هذه السياسة في مسلسلها الحافل بالإخفاقات والتراجعات التي يمكن إجمال بعض تمظهراتها في الوقائع والمعطيات التالية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي،2005؛ الأهداف التنموية للألفية،2004):

- محدودية نسبة الإلتحاق بالتعليم ما قبلمدرسي وفشل 20 بالمائة من تلاميذ الابتدائي.

- لا يلتحق بالتعليم الثانوي سوى 60 بالمائة من تلاميذ الإعدادي ولا يسجل منهم في التعليم الجامعي إلا 13 بالمائة.

- يوجد حاليا خارج المدارس 10 ملايين طفل في السن القانوني للتمدرس.

- يوجد حاليا أكثر من 4 ملايين مجاز وأكثر من 200 ألف من حملة الماستر والدكتوراه في وضعية البطالة المزمنة.

- لايتجاوز متوسط ميزانية البحث العلمي العربي 0,5 بالمائة من الناتج القومي الخام، في حين أن إنتاجنا في مجال المنشورات العلمية لايمثل أكثر من 1,5 بالمائة من الإنتاج العلمي العالمي، حيث لم ننتج سنة 1991 سوى 6500 مؤلف علمي لما يقارب آنذاك 285 مليون نسمة.

- ما يزال 70 مليون من الساكنة العربية ممن تتجاوز أعمارهم 10 سنوات يعانون من الأمية الهجائية تمثل فيها نسبة النساء الثلثين.

إذن، ولإضفاء صفة المصداقية على هذا الطرح القائل بتردي سياستنا التعليمية ومحدودية وظيفتها التنموية ، نرى ضرورة الاعتماد على مقاربة تركيبية تزاوج بين التقويم الداخلي والاستنطاق المقارن لمجموعة من الأفكار والوقائع والمعطيات التي وزعناها على ثلاثة محاور نفترض فيها أكثر من غيرها القدرة على التعريف المقنع بالفكرة التي ندافع عنها بهذا الخصوص وبالتالي الإجابة عن الأسئلة المحورية التالية:

– إلى أي حد اسطاعت هذه السياسة أن تقوم بدورها التنموي على مستوى تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع؟

– ما هي مختلف المعوقات والتحديات التي تواجه هذه السياسة؟

– ثم إلى اي مدى يمكن تجديد آفاقها وتطوير توجهاتها؟

1- المقومات والخصائص الأساسية

رغم نذرة فرص حصول إتفاق عربي حول كثير من القضايا المصيرية إلا أن الإجماع حول إخفاق وربما إفلاس السياسة العربية في مجال التربية والتعليم حاصل بامتياز، بحيث يقر به كافة العرب، ساسة كانوا أم أصحاب قرارأم حتى

عامة الناس بما في ذلك الأشخاص البسطاء. فالجميع مقتنع بالوضعية المتردية للمنظومة التعليمية العربية ومحدودية حصيلتها التربوية وتواضع منتوجها العلمي ثم هزالة مردوديتها التنموية. والمؤكد أن وضعية من هذا القبيل لابد وأن تتولد عنها نتائج متعددة نوجزها في المظاهر التالية:

1.1التأرجح بين موقفين لإعداد السياسة التعليمية العربية المنشودة ذات المردودية التنموية المربحة؛ بحيث أنه إذا كان المقصود بالسياسة التي يحكمها تخطيط تنموي هادف يتحدد في التسلح بالثورة العلمية ومنطقها الإبداعي ومنجزاتها التكنلوجية ثم في تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع في بنياته الثقافية وممارساته التربوية، فإن تأمل المشهد التعليمي العربي يفضي إلى الإقرار بأن السياسة التعليمية عندنا، وفي انتظار حدوث المعجزة بتحقيق التفاهم الكامل بين المسؤولين وأصحاب القرار من جهة والمفكرين وأهل الاختصاص من جهة أخرى حول المسائل المرتبطة بطرفي إشكالية التذبذب بين الأصالة والمعاصرة، ستبقى حلقة صراع و مسرحا لآراء ومقاربات متباينة في النهج والأسلوب، رغم أن الهدف واحد، ألا وهو تأسيس المنظومة التعليمية العربية على ركائز وأهداف تستجيب لانتظارات الناس وتطابق تطلعاتهم. وهي الآراء والمقاربات التي تؤطرها وتوجهها مواقف متعددة على رأسها الموقفان المتناقضان التاليان(أحرشاو: 1994أ، 90):

الأول يرى أصحابه أن سياسة التعليم الناجعة مشروطة أولا وأخيرا بالعودة إلى الماضي العربي الحافل بتراث تربوي خالد لبناء منظومة تربوية تماثل في مقامها المقام الذي كانت تحتله التربية العربية القديمة أيام إشعاعها وازدهارها.

الثاني يرى أنصاره بأن تخليص السياسة التعليمية العربية من أوضاعها المتردية يستوجب محاكاة التربية الغربية جملة وتفصيلا، وبالتالي تعويض كل ما هو تراث تربوي ماضوي بكل ما هو حديث وعصري في مجال التربية والتعليم.

وهذا ما يؤكد على أن المتعلم العربي يبقى ممزقا بين نظامين تعليميين متعارضين: نظام تقليدي تتمسك بمقوماته وعناصره نخب تقليدية تقاوم كل ما هو حديث وتدافع عن منجزات الماضي باسم الحفاظ على الهوية، ونظام عصري

تتشبث بمكوناته ومعالمه نخب حديثة تقاوم كل ما هو أصيل من أجل الدفاع عن منجزات الحاضرباسم الانفتاح ومسايرة العصر(سبيلا،1993: 8).

والحقيقة أن الآراء والتصورات المعتمدة في هذين الموقفين، وإن كانت توظف لتحقيق نفس الهدف، فهي تختلف في الأساليب والوسائل؛ إذ أن النقاش الدائر بين أنصارها بخصوص واقع التعليم العربي، يزداد حدة يوما بعد يوم دون أن يلوح في الأفق احتمال التوصل إلى حد أدنى من التفاهم. وأمام هذا الوضع الذي يفتقر إلى الإجماع حول مسألة جد حيوية، تبقى السياسة التربوية العربية متذبذبة ومعرضة باستمرار إلى التغيرات المفاجئة والمبادرات العشوائية والإصلاحات الترقيعية. وهذا وضع خطير يرثي له كل المسؤولين دون أن يعملوا على رفعه أو تجاوزه (العروي: 1983، 200-204). وهي السياسة التي لا يمكن لحالها أن يستقيم دون توفير الشروط اللازمة المتمثلة في نهج استراتيجية تربوية دقيقة المنطلقات وواضحة الأهداف، يؤطرها مناخ الحرية والعقلانية والواقعية والكفاءة وتحكمها اختيارات تنموية مضمونة المردود وحاسمة المفعول.

2.1 الإجماع شبه التام على أن سياسة التعليم ما تزال تتخبط عندنا نحن العرب في متاهات ودوائر لامتناهية من المشاكل والصعوبات التي تحكم على خططها واستراتيجياتها بالتعثر وعلى جهودها ووعودها باليأس وعلى توجهاتها وآفاقها بالانسداد. فرغم اختلاف الرؤى والتصورات وتباين الوسائل والطرق وتناقض المنطلقات والمرجعيات، فإن محددات هذه السياسة وبإجماع الكثيرين ماتزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، محافظة في أسسها ومبادئها، جامدة في أهدافها وغاياتها ورافضة لروح العصر ومقوماته المتطورة. فواقعها يبدو شديد التأزم، تخترقه مشاكل ونواقص متعددة يكفي أن نمثل لها بالمعالم التالية:

أ) رغم كل الجهود المبذولة في مجال تطوير المنظومة التعليمية العربية، فإن الأهداف المسطرة لسياسة سد منابع الأمية بإلزامية التعليم لم تتحقق كما كان متوقعا لها في حدود عام 1991 (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: 1976، 11-16). فإذا كان عدد الأميين البالغين سن الخامسة عشرة فما فوق يمثل ما يقارب (64) مليون عام 1990 وبنسبة (41%) من العدد الإجمالي لسكان هذه الفئة،

فإن حجم الأمية سيتضاعف في أفق العشرية الأولى من القرن الحادي والعشرين، خاصة إذا تجاوزنا التقديرات الكمية إلى التقديرات الكيفية وعلمنا أن أزمة التعليم عندنا هي أزمة نوعية بالدرجة الأولى (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية: 1988، 24). وهذه مسألة لم تعد تتدرج فقط في باب التوقعات المستقبلية للتربية العربية، بل أضحت تشكل الحقيقة المرة التي يشهد عليها الواقع العربي الحالي بتجلياته ومظاهره المختلفة. فالأمية الضاربة الأطناب في هذا الواقع أصبحت مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تشكل وبأنواعها: الأبجدية والثقافية والتكنلوجية التي تستغرق على التوالـــي (53%) و(80%) و(99%) من الساكنة العربية (الإمام: 1998)، الحاجز المنيع أمام التنمية العربية في أبعادها المختلفة: الفردية والجماعية، الاقتصادية والسياسية، الاجتماعية والثقافية. فعلى الرغم من جهود نشر التعليم، خاصة في مستوياته وأسلاكه الأساسية، فإنه وبفعل تعذر تعميمه حتى الآن ليشمل جميع الأطفال في المناطق الريفية الفقيرة (فرجاني: 1997)، وبفعل إهماله شبه الكامل لبرامج التربية غير النظامية وعائدها التنموي (حنوش: 2000)، يلاحظ أن هذا التعليم مايزال دون المستوى المطلوب كمّاً وكيفاً. ففضلا عن عجزه حتى الآن عن مواجهة التكاثر المتنامي لأفواج الأميين فهو لم ينجح بعد في تحقيق التكافؤ المرغوب في الفرص التعليمية وكل ما يستلزمه ذلك من جودة ونجاعة في التكوين. وهكذا فالمؤكد أن معاناة ما يقارب نصف ساكنة العالم العربي من الأمية بأنواعها الثلاثة السابقة الذكر وكل ما يصاحبها من جهل بالقراءة والكتابة وبالحقوق والواجبات وبالمعاملات وأساليب التربية وبقبول الاختلاف وحرمانهم من النعم الثقافية الاقتصادية والاجتماعية، الأمر الذي ستكون له آثاره البالغة على السلم الاجتماعي (رضا: 2000، 179).

ب) **الواقع أن جوهر أزمة نظام التعليم في البلاد العربية** يكمن أساسا في غربة هذا النظام عن محيطه الاجتماعي وفي محدودية نتائجه التنموية. فالملاحظ أننا نحن العرب لم نأخذ بعد تحديات القرن الجديد مأخذ الجد، ولم يدرك الساسة و صانعو القرارعندنا أن التربية والتعليم هما المفتاح الأساسي لكل تقدم أو تطور

مرتقب. فرغم كل الإصلاحات والتعديلات في المناهج التعليمية والنظم وطرائقها البيداغوجية، ورغم كل الجهود والمبادرات في مجال تعميم التعليم وتوسيع قاعدة انتشاره، إلا أن الواضح هو أن جميع هذه الخطوات والترتيبات تشكو من ثغرات ونواقص عديدة أهمها([5]):

1. ماتزال المناهج التعليمية العربية توصف بالتقليدية رغم كل عمليات الإصلاح والتجديد التي عرفتها حتى الآن. فهي ماتزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، صلبة في أساليبها وطرقها، مكلفة في مستلزماتها ومصاريفها ورافضة لمنطق التجديد والتحديث. فبالإضافة إلى كونها يغلب عليها الطابع النظري الأكاديمي والتلقين المعرفي على حساب الجانب التطبيقي المهاري والتعليم التكنولوجي، فهي تفتقر إلى الاتساق بين محتوياتها وأهدافها وبين قدرات التلاميذ ومهاراتهم وميولاتهم وواقع المجتمع ومشكلاته وحاجاته (الراوي: 1987). وأكثر من هذا فهي تنبني على الاستراتيجية القائلة بترجيح كفة التعليم الكمي على كفة التعليم النوعي وباعتماد منطق السيطرة والامتثال على حساب منطق الحرية والمبادرة (جورج: 1992).

وهكذا يلاحظ أن كل ما تعبر عنه هذه المظاهر من عجز في منظومة التعليم العربي يرجع في جانبه الكبير إلى كون أن السياسة التعليمية المعتمدة في هذا النطاق ماتزال تتشبع بطرائق وأساليب تفضل اجترار المعلومات وخزنها على معالجتها وبَنيَنَتِها، وترجح كفة ما هو نظري مجرد على ما هو عملي محسوس، وتغلب الجدل العقلي على التفكير المنهجي وتستهوي التقليد والمحاكاة على التجديد والابتكار وتنهج أخيرا أسلوب استهلاك منجزات الثورة العلمية عوض المشاركة الخلاقة فيها (عبد الدائم: 1991). وإذا كان وراء هذا العجز عجز أعمق يتجلى في تواضعنا نحن العرب حتى الآن في التسلح بروح الفكر العلمي ومبادئه الأساسية، فإنه من الطبيعي أن تمتد سلبيات هذا العجز التربوي لتشمل تمثلات المتعلمين المتعلقة خاصة بالزمان والحركة والمستقبل وقيم المواطنة والمبادرة والتعاون والتسامح (حنوش: 2000، 186-187).

2. **بفعل سياستها المتذبذة بين الماضي والحاضر،**بين القديم وةالجديد، فإن الأنظمة التعليمية العربية ومؤسساتها المختلفةنزعتها الماضوية وطابعها التثبيتي على كل ما هو خالد في التراث، فإن الأنظمة التربوية العربية لا تبدو على ما هي عليه الآن مستعدة أو مؤهلة لإحداث التغييرات الاجتماعية المرتقبة ولتحقيق التنمية المأمولة. فهي وعلى عكس المبادئ التي تدّعيها، وخاصة مبادئ الديموقراطية والعقلانية والحداثة والحرية والعلمية...الخ (عبد الدائم: 1988)، نجدها تسهم في بزوغ وانتشار مظاهر التعصبات الفردية والجماعية وكل ما يرافقها من سلوكات وتصرفات عدوانية تحركها الغرائز والانفعالات والأيديولوجيات أكثر مما يحكمها العقل والواقع والتفكير العلمي في تخطيط أهدافها وغاياتها (حنوش: 2000، 181-182). وهي بهذا تزيغ عن الطريق المؤدي إلى تحقيق التقدم الاجتماعي وتنحرف عن السبيل القابل للتحفيز على امتلاك المنهج العلمي وأدواته الفكرية، هذا المنهج الذي أصبح يمثل الرهان الأساسي لكل سياسة تعليمية ناجعة في عالم اليوم.

3. **لا أحد يناقض الرأي القائل بتدني مستوى التعليم** وتراجع مكانته وقيمته في سلم أولويات المواطن العربي. وبطبيعة الحال هناك عوامل فردية وعائلية ومجتمعية لهذا التدني والتراجع. فقبل ثلاثة عقود مضت كانت لهذا المواطن، حتى وإن كان ينحدر من أسرة جد متواضعة ماديا وثقافيا، إرادة شخصية قوية في العمل من أجل تكوين وتثقيف نفسه بنفسه لأنه كان يمتلك صورة إيجابية عن التعليم ويعيش في مناخ اجتماعي كله اعتراف بأهل العلم والثقافة وكله تحفيز وتشجيع على المبادرة والاجتهاد.

إلا أنه وفضلا عن تدنّي مستوى التعليم وتراجعه، هناك شرخ عميق يخترق مناهج التكوين وأنظمة التربية العربية، وذلك بفعل الفجوة الكبيرة التي تفصل السياسات عن الأهداف المعلنة والشعارات عن الإنجازات الفعلية. فالجميع يُقرّ من جهة بضعف ارتباط السياسات التعليمية بمخططات التنمية ومن جهة أخرى بغياب دمقرطة التعليم، زيادة عن الإخفاق في القضاء على مشاكل الأمية وتعليم الكبار وتكييف النظم التعليمية لخطط تنموية جد مدروسة([6]).

4. حيث إن الهدف المبتغى والغاية المتوخاة من كل سياسة تعليمية هو الوصول بالمتعلم إلى امتلاك شخصية قوية متوازنة وإلى تكوين هوية ثقافية سليمة الجذور وواضحة المعالم، فمن المؤكد أن بلوغ هذا الهدف قد يبدو من باب المستحيلات في البلاد العربية، وذلك لكون أن النظم التعليمية والمناهج التكوينية المعتمدة في هذا النطاق، عادة ما تحكمها رؤى الاختزال والتجزيء وتصورات التقليد والاستنساخ. فهذه النظم والمناهج غالبا ما تسهم، بوعي أو بدون وعي، في تعطيل عجلة التنمية المنشودة وفي مقاومة سيرورة التغير والتطور وفي تكريس الذهنية الخرافية التوكلية المستهلكة على حساب الذهنية العلمية المستقلة المنتجة.

2. المعوقات والتحديات البارزة

لا جدال في أن المجتمع العربي، وكباقي المجتمعات الأخرى، كان وما يزال يتطلع إلى السياسة التعليمية الحديثة وإلى إنجازاتها ومبتكراتها التي تشكل بدون منازع، الإطار الملائم لمسايرة عصر التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، والإجراء الضروري لامتلاك القوى الثقافية والقيم الحضارية التي تُحصّنه وتقيه تجاه كل التحديات والأخطار المحتملة. إلا أنه ورغم التهافت المتوالي على تحقيق التقدم التربوي المنشود والتطلع إلى تجاوز كل الصعوبات الممكنة، فإن المجتمع العربي يبدو في هذا الإطار متعثر التحركات والخطوات، يائس الجهود والوعود ومحدود الرغبات والأهداف. فإذا كانت السياسة التعليمية بشكل عام، لا تنشأ من الصفر ولا تعمل في فراغ، بل تتأثر بأوضاع المجتمع وأحواله وتؤثر في بنياته ومقوماته، فإن هذه السياسة وفي سعيها المتتالي نحو الابتكار والتجديد للرقي إلى ما هو أفضل، تجد نفسها أمام جملة من قيود الواقع ومعوقاته. فهي أمام واقع اقتصادي يحبس انطلاقتها، وأمام تركيب اجتماعي يشل حركتها، وأمام وضع ثقافي يشد مسيرتها إلى الوراء ويحول جهودها الكبيرة ثمرات جافة (عبد الدائم: 1974، 78-79) ووعودها المتنوعة أقاويل وأحلام خادعة. فبالإضافة إلى تذبذبها بين التشبث بأصالة الماضي ومجده الخالد وبين الانفتاح على حداثة الآخر ومستقبله الزاهر، فهي تتحرك داخل بنية مجتمعية تقليدية في عمقها، توجهها سلطة الأسس والمبادئ المحافظة ويحكمها منطق المحددات والأساليب العتيقة

وتسيرها ذهنية الحلول والشعارات الفضفاضة. فهذا واقع يدركه ويشعر به كل مهتم بالتعليم العربي، بل هو واقع فكري يُعبّر عن مفهومنا للفعل التربوي ضمن نظرتنا إلى الحاضر والمستقبل وكل ما يرتبط بهما من رهانات وتحديات استراتيجية.

إذن ما هي مختلف العوامل التي تشد السياسة التعليمية العربية إلى الوراء، وتشكل بالتالي معوقات تحول دون انطلاقتها الحقيقية ورغبتها الأكيدة في مسايرة عصر العلم والتكنولوجيا، وفي تشييد المجتمع المرغوب القادر على مواجهة الأخطار والتحديات؟ هل الواقع العربي في شكله الحالي مستعد لقبول واحتضان المؤسسات التي يمكنها أن تستوعب النظام التعليمي ، وتنشر تعاليمه وتستفيد من منجزاته وخدماته؟ هل يمكن مختلف العوائق والصعوبات التي تحد من فعالية ومردودية السياسة التعليمية العربية؟. في محاولة الإجابة على هذه الأسئلة نرى ضرورة الاعتماد على الوقائع والمؤشرات التالية:

1.2. لا أحد ينكر أن النظام التعليمي العربي المعاصر، وعلى اختلاف نزعاته ومضامينه، عبارة عن سلسلة من المحاولات المسترسلة الهادفة إلى اتخاذ موقف معين أو تحديد رؤية ما. ولقد كان من الطبيعي أن تتعدد المواقف والرؤى بتعدد المرجعيات النظرية وتنوع النزعات الفكرية واختلاف المحددات السوسيوثقافية والسياسية. غير أن العنصر البارز في هذا النظام هو أنه لا تعدد المرجعيات ولا تنوع النزعات ولا اختلاف المحددات تتحكم وحدها في المواقف المتخذة والرؤى المتبناة. فالأكيد أن العامل الذي يلعب الدور الحاسم في هذا المجال يتجلى في تلك المجموعة من الاستجابات وردود الأفعال، الإيجابية والسلبية، التي تتولد عن كل انغماس أو ممارسة للفعل التعليمي. فالفجوة، إن لم نقل القطيعة، حاضرة وقائمة الذات بين ماضينا ومستقبلنا التربوي المنشود. فما ننعته بالتراث التربوي المرتبط بفترة من فترات ماضينا، ما هو إلا تراث حضارة توقفت فيها جوانب الإبداع والعطاء والتقدم منذ زمان، فأصبحت غريبة عن واقع الحاضر والعصر الذي نعيشه ونحياه. وما نسميه بالفكر التربوي الغربي يحظى هو الآخر بحضوره البارز كحلقة من حلقات مسلسل التطور

الغربي الذي لم نعش نحن العرب لا بدايته ولا سيرورة ارتقائه. أما ما نصطلح عليه بالحاضر، بشتى استراتيجياته السياسية وخططه التنموية، فهو يشكل في واقع الأمر خليطا فريدا أو تركيبا غريبا تتقاطع فيه بعض بقايا أفكار ومفاهيم ماضينا البعيد وبعض امتدادات وانعكاسات أفكار وتصورات حاضر غير حاضرنا لأنه يشكل بالأساس حاضر الفكر التربوي الغربي (الجابري: 1981، 5).

هكذا إذن، نجد أنفسنا أمام واقع تعليمي غريب المنشأ والتركيب، تتفاعل فيه ثلاثة عوالم تربوية مختلفة، لكل واحد منها فضاؤه الفكري ومناخه الثقافي وحقله المعرفي. وهي عوالم نعيشها بكل ما تحتويه من تباينات وتناقضات. وبالتالي فإن العائق أو التحدي الكبير الذي كان وما يزال يواجهنا بهذا الخصوص هو كيفية النجاح في الوصول إلى تبني السياسة الملائمة لمدّ الجسور بين هذه العوالم التربوية الثلاثة الموزعة على التوالي بين الماضي والحاضر والمستقبل (الجابري: 1981، 5-7).

2.2. يمكن الإقرار وبدون أدنى تحفظ أن السياسة التعليمية العربية، ورغم بعض التطور الملحوظ الذي حققته في العقود الأخيرة وخاصة على المستوى الكمي، حيث تضاعفت نسب التمدرس وتكاثرت أعداد المدارس والمؤسسات وتعاظمت مبالغ الإنفاقات والميزانيات، ماتزال تعاني من فجوات وثغرات عديدة وتشكو من أزمة واضحة المعالم. وهي الأزمة التي يحلو لكثير من الباحثين العرب أن يحددوا أسبابها في التبعية الثقافية والتربوية للغرب, وخاصة على مستوى اقتباس النظم التربوية واستنساخ البرامج التعليمية وتطبيقها من دون تعديل أو تكييف (نظام،1995: 11-13).

3.2. يمكن التأكيد على أن منطق الحداثة والتحديث, وإن كان يرتبط من حيث انطلاقته وتوظيفه لأول مرة بأوروبا, فإن المجتمعات العربية قد عرفت هي الأخرى بعض خصائص هذا المنطق, من خلال خضوعها للاستعمار الغربي. فاستعمار الغرب للعرب يشكل في نظر بعض المؤرخين العرب نقطة تحول حضارية في تاريخ العرب ويمثل أول اتصال لهم بالحداثة كنمط لحضارة متميزة

(العروي: 1979، 29-39). لكن الملاحظ هو أن التسلح بهذا المنطق وإن كان قد تسبب في خلخلة البنيات السوسيو–اقتصادية والثقافية للمجتمع العربي, فهو لم يوظف التوظيف الجيد في إطارتدبيرالسياسة التعليمية العربية، حيث لم يدرك واضعو هذه السياسة التربوي العربي إرهاصات ومؤشرات التغييرات المصاحبة لهذا المنطق ولم يعملوا بالتالي على تقديم تصورات فورية بخصوص سيرورات التحولات في البنيات الذهنية والتركيبات الاجتماعية والممارسات السلوكية, بل بقوا إلى حد بعيد ملتصقين بأفكار وأطروحات بالية، يفضلون منطق الجمود والسكون على منطق النشاط والتحديث ولا يهتمون بأي تقدم نحو ما هو أفيد وأفضل.

إذن، رغم التطورات التي لحقت أحوال المجتمع العربي نتيجة اتصاله بمنطق الحداثة منذ بضعة عقود فإن بنياته السوسيو–اقتصادية والثقافية المتخلفة بفعل الذهنيةالتقليدية التي تحكمها, والأفكار العتيقة التي تسودها, ظلت تلعب دورا معوقا في مجال بلورة سياسة تعليمية عربية هادفة وفي تأخير عجلتها التطبيقية وتعطيل مسيرتها التنموية. إلا أن هذه البنيات والعوامل ما كان لها أن تلعب هذا الدور لو لم تجد في الأنظمة التعليمية والبرامج التكوينية المتداولة حاليا في العالم العربي, الإطار الملائم لذلك, بحيث أنها وبإجماع أغلب الباحثين، ما تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها, عتيقة في مكوناتها ومظاهرها، محافظة في أسسها ومبادئها, خجولة في نتائجها ومردوديتها, جامدة في توجهاتها وآفاقها, متصلبة في تغيراتها وتحولاتها, ورافضة لأي تحديث أو تجديد. لهذا فإن السياسة التعليمية التي تنبني على هذه الأنظمة والبرامج، تقع فريسة تناقض صارخ لكون أن مبدأها الأساسي المتمثل في تمكين المجتمع العربي من تجاوز البنيات السوسيو–اقتصادية والثقافية المتخلفة عادة ما يبقى شعارا فضفاضا أو مطمحا عسير التحقيق.

2. 4. الواقع أن تواضع الإمكانيات المادية أو انعدامها وتدني الأوضاع المعيشية لفئات عريضة من ساكنة الدول العربية، كلهاعوامل تعوق السياسة التعليمية العربية في أداء دورها التنموي، حيث تحولها إلى مجرد مشروع فاشل،

متذبذب الأهداف والغايات ومحدود النتائج والإنجازات. وكما تؤكد على ذلك نتائج كثير من الدراسات العربية والأجنبية فإن الأشخاص بقدر ما يتعلمون ويتدرجون في سلم التربية والتعليم بقدر ما يتشبعون بأفكار ومعارف ويتسلحون بكفاءات ومهارات تساعدهم على مواجهة المشاكل والتحديات بما في ذلك مشاكل الفقر والتخلف. ولنا في تجارب الغير ما يؤكد هذا الأمر، إذ أن دخل الفرد في كوريا الجنوبية مثلا قد تضاعف منذ التسعينيات من القرن العشرين بإثنتي عشرة مرة عما كان عليه سنة 1961، وذلك بسبب خلق ما أصبح يسمى بالمجتمع المتعلم أو مجتمع العلم والمعرفة (رضا،2000).

إذن يمكن الإقرار بأن مظاهر الفقر والتخ أحرشاو،2لف التي تعاني منها شرائح اجتماعية عربية واسعة، بحيث قدر عدد الفقراء العرب عام 2000 بأكثر من 100مليون، لابد وأن تكون لها انعكاسات سلبية على السياسات التعليمية والبرامج التكوينية الموجهة لهذه الشرائح، قوامها العزوف عن التمدرس بدافع البحث عن لقمة العيش أو حتى في حالة الإلتحاق بالمدرسة يكون المآل إما الفشل والضياع وإما الرسوب والانقطاع في أقصى الحالات. لهذا فالأكيد أن السياسة التعليمية عندنا

ما تزال بفعل عوامل الفقر والتخلف بعيدة عن أداء دورها التنمويز فهي تبدو في غالب الأحيان عاجزة أمام هول هذه الآفة، مستسلمة لقدرها لتكرس منطق الأمر الواقع وتصبح بالتالي سياسة خدمة التخلف واستمراره، يحدد بعض الباحثين العرب أهم مقوماتها في الأبعاد الثلاثة التالية (عمار، 2000, اليوسف، 2000, أحرشاو، 2003):

* تنمية سلوكيات الطاعة والامتثال وتنفيد الأوامر وذلك بفعل ارتكازها على التلقين والحفظ منذ سن مبكر.

* قولبة شخصية المتعلم وتشكيل مشاعره وعواطفه ومعارفه باعتماد بيداغوجيا التطبيع القائمة على استراتيجيات التكرار والاتكال والجمود.

* تعزيز ثقافة الانفصال بين ما هو فكري معرفي وما هو واقعي معيش وبالتالي إضفاء المشروعية على استمرار نمط التخلف السائد وتبرير اتساع دائرت

وبموجب هذا التحديد يمكن القول بأن المنظومة التعليمية العربية بسياساتها المتتالية قد تحولت فعلا إلى نوع من المشروع السلبي الذي يدعم نمط التخلف السائد ويقف بالتالي كمعوق أمام التنمية الحقيقية التي تشكل في مدلولها الجوهري الارتقاء بالمجتمع والإنسان ، فكرا وسلوكا واقتصادا وثقافة وإبداعا، من وضع تقليدي متخلف إلى وضع عصري متقدم.

2. 5. المؤكد أن المجتمع الذي يتسلح بالسياسة التعليمية الناجحة ذات الأبعاد التنموية الواعدة هو الذي يتسلح في نفس الوقت بمدرسة حديثة تتميز عن غيرها بالاحتكام، في كل ما تدرسه من معارف ومعلومات، وفي كل ما تلقنه من سلوكيات ومهارات، إلى منطق المنظومة التعليمية الحديثة كما يتداولها علماء التربية والنفس والاجتماع. فإذا كان من الصعوبة بمكان الإجابة على السؤال: هل السياسة التعليمية الحديثة هي التي تنشئ الذهنية الجديدة أم العكس؟، فإن التلازم بين الظاهرتين يبقى على كل حال تلازما كبيرا، بحيث أن منطق الفكر التربوي الحديث بقدر ما يتوغل داخل المؤسسات التكوينية والتعليمية وينتشر عبر خططها ومسالكها، بقدر ما تقتحم وتغزو الأساليب والنظم التربوية الذهنيات الشعبية والمعارف العامية.

وإن الذي يجب التنصيص عليه في هذا النطاق، هو أن مسألة نوعية المدرسة وطبيعة المؤسسة التربوية, ليست مسألة هامشية أو ثانوية كما يعتقد الكثيرون, بل إنها تطرح بحدة حتى لدى بعض الدول التي قطعت أشواطا جد متقدمة في مجال العلم والتكنولوجيا, مثل اليابان وفرنسا وأنجلترا. ولهذا يكون من الأجدر بنا والأفيد لنا نحن العرب, أن نطرح مسألة المدرسة بكل ما تستحقه من عناية واهتمام, على اعتبار أن وظيفتها التربوية السامية, وإن كانت تتجلى في التعبير عن الذهنية الجماعية, فهي تتمثل, فضلا عن ذلك, في كون أن المعارف والأفكار التي تدرسها والأساليب والمهارات التي تلقنها يجب أن تتحدد أساسا في تلك التي تسترعي انتباه أغلبية الناس وتحظى باهتماماتهم. فكلما كانت لفظية يؤطرها هاجس الحفظ والاجترار العقيم وكلما كانت منسوخة على غرار البرامج الأجنبية, إلا ورمت بالمتعلم إما في أحضان التربويات القديمة دون أن تفتح له أي منفذ

على المستقبل, وإما في أحضان التربويات الغربية الحديثة البعيدة عن مشكلاته وقضاياه الواقعية. فحظ انتشار التربية وتوغل أساليبها الحديثة في مجتمع من هذا القبيل, يبقى من الأمور العسيرة, إن لم نقل المستحيلة, وذلك لكون أن منطقه الغارق في اللفظيات والمجردات, يفوت عليه فرصة التدبير المحكم للعلوم والمعارف الملقنة في المدارس والمؤسسات التعليمية. فعلى الرغم من أن الخطط التعليمية وإصلاحاتها المتتالية تكلف أغلب المجتمعات العربية مصاريف باهضة, قد تصل إلى ربع ميزانياتها العامة, فإنها تبقى مع ذلك, وبفعل افتقارها إلى روح الابتكار ومهارة الإنتاج, محدودة الفعالية والمردودية وغير مضمونة الأهداف والنتائج (العروي: 1983، 147-148).

والحقيقة أن كل المجتمعات التي تمكنت فعلا من امتلاك سياسة تعليمية حديثة، ومن إنشاء مؤسسات لنشرها وحمايتها وتطويرها, قد أبانت في الوقت المناسب عن عزيمتها القوية وإرادتها الحاسمة لتجعل من التعليم وأساليبه الحديثة هدفها الأسمى وغايتها الأولى, حيث لم تتردد ولو لحظة واحدة في القبول اللامشروط لمختلف التحولات والتغيرات, التي يفترض أن تصاحب هذا الاختيار, وخاصة على مستوى الذهنيات والعلاقات والتصرفات. ومن هنا فإن السؤال المطروح هو: إلى أي حد يمكن للمجتمع العربي أن ينهج نفس الأسلوب, بحيث يتخذ من السياسة التعليمية الحديثة الأداة الضرورية للتنمية ويجعل من أهدافها وغاياتها القيمة الحضارية المنشودة.

الواقع أن مسألة توطين النظم التعليمية الحديثة وتأصيل أساليبها ومقوماتها في المجتمع العربي, ليست بالخطوة السهلة. فهي أصعب مما يتصوره البعض, وخاصة أولئك الذين يظنون أن مفتاحها وحلها يكمن في المؤسسة التعليمية, وفي كل ما تدرسه من علوم ومعارف وما تلقنه من مبادئ وطرائق قادرة على تغيير الذهنيات وتعديل السلوكيات. فالأساسي لا يتعلق بالمؤسسة التعليمية, بل بالمعارف والمهارات التي تلقنها, وبالثقافات والسلوكيات التي تعمل على زرعها ونشرها. فكلما كانت تقليدية وغارقة في اللفظيات, وكلما كانت عصرية وموغلة في التجريدات, إلا وأصبحتبمثابة العائق الذي يقاوم توغل المنظومة التعليمية

واستيعاب أساليبها الحديثة, وبالتالي العامل الذي يعطل مسيرتها ويفرغها من محتواه التوجيهي ومن دوره التنموي. فالمشكل إذن لا يتحدد في المؤسسة التعليمية، بل إنه يكمن في السياسة التي تحكمها وفي الذهنية التي تؤطرها وفي الثقافة التي تُنشَر من خلالها. فتغيير هذه السياسة وتطوير هذه الذهنية وتعديل هذه الثقافة بالانتقال بها من مرحلة الخضوع والخرافية والاستهلاك إلى مرحلة الاستقلال والعلم والإنتاج, هو أساس كل انطلاقة تعليمية حقيقية وأساس كل رهان تخطيط تنموي هادف(7).

2. 6. يشكل الاكتساح العلمي والاحتكار التربوي أخطر ما يطبع النظام العالمي الجديد على مستوى إنتاج المعرفة وتوظيفها واستثمارها وتوزيعها. فقد استفاد هذا النظام من ثورة الإعلام والمعرفة ووظفها أمثل توظيف في سبيل تحقيق عولمة المقومات الأساسية للمنظومة التعليمية العربية. وهذه مسألة تؤكدها قرائن ودلائل كثيرة عندنا نحن العرب، إذ أصبحنا نستعير أنظمة تعليمية لا علم لنا بها، نوظفها دون سابق حسم في أمرسياساتهاومرجعياتها ونزعاتها. وقد كانت لهذا التوجه في النظر إلى مفهوم التعليم ودلالته عندنا آثاره العميقة وخاصة على تعزيز الذهنية التوكلية الاستهلاكية وفي تعميق الخلل الذي كان وما يزال يحيط بواقع نظامنا التعليمي ويحد من احتمالات تأسيسه ونشره ومن إمكانيات ممارسته واستثماره (أحرشاو، 1994ب: 80-81).

فالسياسة العربية في مجال التعليم ماتزال دون المستوى الذي يؤهل مجتمعاتنا لاحتواء هذا النظام والاستفادة من منجزاته. فالمهم لا يكمن في توجيه كل الجهود إلى إنشاء أكثر ما يمكن من المؤسسات العلمية والتربوية بل الأهم يتحدد فيما تعتمده تلك المؤسسات من مضامين معرفية وأساليب بيداغوجية. فإذا كانت محدودة الغايات والأهداف ترجح كفة ما هوكمي على ما هونوعي وما هو ترفيهي على ما هو هادف وما هو خرافي استهلاكي على ما هو علمي إنتاجي أصبحت عائقا أمام إنتاج المعرفة التربوية واستثمار نتائجها وبالتالي بعيدة الاستعداد والقابلية للدخول بالإنسان العربي إلى عصربناء الكفاءات وإنتاج المعارف التي تشكل بدون منازع الرهان الحاسم لكل تقدم حضاري. ففي الوقت

الذي يتكاثر فيه عدد المدارس والجامعات وتخصص فيه لبرامج التعليم والتكوين ميزانيات ضخمة، نجد في الوقت نفسه أن مساهماتنا في مجال إنتاج المعرفة ضئيلة وضئيلة جدا إن لم تكن منعدمة. وهكذا يبقى الرهان الذي كان وما يزال يراودنا نحن العرب، أعني رهان تحقيق التقدم عن طريق الإقلاع التربوي، بعيد المنال دون أن ندري متى وكيف سيتحقق. فالتعليم مايزال ينظر إليه عندنا كنظام من المعارف والمعلومات والأساليب التي تستوجب التلقين والتدريس قصد الحفظ والاستظهار أو التطبيق والتوظيف قصد المران والترفيه (أحرشاو،2005).

3. الآفاق والتوجهات المستقبلية

لقد انصب اهتمامنا في المحورين السابقينعلى تقديم مقاربة تقويمية لواقع السياسة التعليمية العربية المعاصرة وذلك من خلال استحضار أهم خصائصها وملامحها واستنطاق أبرز مشاكلها ومعوقاتها، وسنعمل في المحور الثالث والأخير من هذا الفصل على التنبيه إلى إمكانية إعادة صياغة هذه السياسة على أسس وأهداف جديدة, حتى تواكب السياسات التعليمية الحديثة ذات المكانة العلمية الرفيعة والوظيفة التنموية الحقيقية. ويمكن إجمال أبرز شروط تحقيق هذا المطمح في الرهانات الأساسية التالية:

1.3 يبدو أنه من العبث الصارخ الاعتقاد اليوم أننا نتوفر، كما يحلو للبعض أن يروج لذلك، على سياسة تربوية في مستوى السياسات التربوية المعاصرة الهادفة إلى تكوين الفرد وإعداده وإلى تحقيق اندماجه وتوازنه وإلى استثمار كفاءاته المعرفية ومهاراته التطبيقية. فالكل يقر بحاجتنا في العالم العربي إلى منظومة تربوية جديدة تؤسس نظرتنا إلى الذات والواقع والمستقبل والآخر على مفاهيم وتصورات مغايرة، قوامها تعرية الذات التربوية أمام عيوبها وكشف مكوناتها وحدودها قصد صياغة عناصرها التنويرية وبلورة سيروراتها وآلياتها الفاعلة التي تستبدل مظاهر النقل والتبعية والاستهلاك بمظاهر الإبداع والاستقلالية والإنتاج. فالأمر يتعلق برهان إعادة النظر في هذه المنظومة من خلال وعي مصادر انحطاطها وشقائها، وبالتالي تأسيسها من جديد على مبادئ

وأهداف يؤطرها مناخ اجتماعي تسوده عناصر الحرية والعقلانية والانفتاح التي تشكل الأدوات اللازمة لكل تنوير أو تجديد في هذا المضمار. وكما أن الجميع يتفق على أن السياسة التي ستؤهل هذه المنظومة لتحتل مكانتها المطلوبة بين الأنساق التعليمية المتقدمة، لا يجب ولا ينبغي أن تنحصر في اجترار مضامين التراث التربوي، لأن ذلك لن يُكسبها أي موقع ولن يضفي عليها أية قيمة تربوية هادفة، ولا في استنساخ مكونات النماذج التربوية الغربية وتقليد أطروحاتها، لأن ذلك لو تم، لا يُعدّ مشاركة في تطويرها أو استيعابا لمنطقها أو إبداعا في نطاقها.

يبدو إذن أن الصياغة الجديدة لعناصرسياستنا التعليمية أصبحت تشكل إحدى القضايا المصيرية التي من المفروض أن تستقطب بالغ اهتمام مختلف الدول العربية. فرغم كل ما قطعته هذه السياسة من خطوات إيجابية على امتداد العقود والسنوات الفارطة، فإنها لم ترق بعد إلى المستوى المطلوب ولم تلب بعد كل المطامح المرغوبة، ناهيك عما أصبحت تتّسم به من عجز في الاستجابة لمتطلبات العصر الجديد القائم على اقتصاد المعرفة وتداول المعلومات في شتى مناحي الحياة العملية. وهكذا وحرصا على إقرار الإطار الملائم لبلورة سياسة تعليمية جديدة تتجنب كل السلبيات السابقة وتتوخى تحقيق الأهداف المستجدة المطابقة لروح العصر وسماته البارزة المتمثلة أساسا في عولمة الاقتصاد وشمولية التبادل وثورة الإعلام والمعرفة، لا نرى مَحيدا عن إرساء قواعد تصور تربوي شمولي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل. وهو التصور الذي إن أراد فعلا أن يجعل النظام التعليمي عندنا يؤدي رسالته ويقوم بدوره الكامل وخاصة على مستوى مواجهة رهانات القرن الجديد وتحدياته الكبرى، فعليه أن يوازن بين مجموعة كبيرة من المبادئ العامة التي تعكسها مرتكزات ثابتة وغايات كبرى والمطالب الأساسية التي تترجمها مجالات جوهرية للتجديد ودعامات حقيقية للتغيير وفي مقدمتها ما يلي:

* تحقيق العدل التربوي عبر توفير فرص متكافئة وحد أدنى من التعليم وبدرجة واحدة من الجودة لكل الأطفال بانتشالهم من الجهل والأمية وتمكينهم بالتالي من تعليم أساسي يؤهلهم لممارسة واجباتهم الدينية والدنيوية ويجعلهم

مواطنين متزنين شغوفين بالعلم والمعرفة، يتسمون بروح المبادرة الإيجابية والتنافس الشريف.

* جعل المتعلم محور منظومتنا التعليمية وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات التي تساعده من جهة على تحصين شخصيته وهويته الثقافية وتسعفه من جهة أخرى على التعامل مع روح الحداثة أو ما أصبح يُنعت بالعولمة لاستيعاب مبتكراتها العلمية المذهلة وتسخيرها لفائدة مجتمعه.

* ربط الغاية القصوى للمنظومة التعليمية المأمولة بطرق وأساليب تربية الكفاءات العالية وتنمية المهارات الخلاقة القادرة على النهوض بأعباء التدبير والتأطير والإسهام الفعال في مسيرة الإنتاج العلمي والتطور التكنولوجي العالمي. فجوهر مثل هذه المنظومة هو الذي سيقوي لدى الجيل الجديد قدرات استيعاب ووعي مستلزمات الحياة المعاصرة، وملكات الفكر النقدي التركيبي الحر، وقيم الديموقراطية والعدل والتضامن والانفتاح...الخ.

* تحقيق مبدأ المساواة من خلال تعميم التمدرس وتشجيع العلم في المجالات الاستراتيجية وتحسيس مختلف الشركاء والفاعلين بأن رسالة التربية والتعليم ليست وقفا على المدرسة وحدها بل هي من مسؤولية باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فإلى جانب الاهتمام بالفعل التربوي في بعده المدرسي لابد من تحقيق نوع من التلاؤم بينه وبين المحيط السوسيواقتصادي وذلك بالتركيز على بيئة المتعلم المنزلية وعلاقات المدرسة بكل من الأسرة ومؤسسات الإنتاج والخدمات داخل المجتمع.

* اعتبار أن الارتقاء بالذهنية التربوية العربية من طابعها الساذج إلى طابعها العلمي هو الذي سيشكل رهان كل سياسة تعليمية هادفة، وبالتالي لابد من العمل على تحسين الوسائل البيداغوجية والموارد البشرية لتطويرها وجعلها أكثر نجاعة وتحفيزا على روح المبادرة والابتكار وأكثر قدرة على إنتاج المعرفة عوض استهلاكها فقط.

* الوعي بأهمية الثورة التكنولوجية بمختلف مظاهرها المعلومياتية والتواصلية ودورها الاستراتيجي في الرقي بالمنظومة التعليمية العربية إلى

مستوى تحديات القرن الجديد ومستحقاته الكبرى. فالمدرسة لم تعد تشكل المصدر الوحيد للمعرفة بل إن وسائل الاتصال والإعلام أضحت تلعب هي الأخرى دورا لا يستهان به في هذا النطاق.

2.3. يمكن المراهنة على أن مستقبل التعليم العربي وآفاقه المنشودة، ليس مشروطا لا بأصالة الماضي وإنجازاته الخالدة ولا بحداثة الحاضر وإبداعاته المذهلة. فكل نقاش حول سياسة هذا النظام لا يمكنه أن يحقق أهدافه بدون المقاربة الجدية لجملة من المسائل والقضايا الجوهرية وفي مقدمتها ما يلي: * الحسم النهائي في مسألة اتخاذ المعرفة المتعلقة بالمحيط الطبيعي للإنسان العربي كهدف أول وأخير لكل سياسة تعليمية مرتقبة. ففي إطار هذا الحسم يكمن السبيل الأنجع لبناء منظومة تعليمية تطابق في مكوناتها وأهدافها وتوجهاتها آمال ومطامح الإنسان الذي تستهدفه ثم بنيات وظواهر المجتمع الذي توجه إليه ، قادرة على تكوين الفرد وإعداده للمستقبل وعلى تحقيق اندماجه وتكيفه وعلى استثمار كفاءاته ومهاراته المختلفة.

* الاهتمام الفعلي بالتخطيط التنموي لمنظومة التربية والعليم عندنا. فإذا كان الجميع يتفق حول ما لهذا الاهتمام من حاجة ماسة، فإن الرؤى والتصورات مهما تباينت أو اختلفت تكشف على أن الاتجاه الغالب عليها هو القول بغياب سياسات مضبوطة ودقيقة لمثل هذا التخطيط. وأمام هذه الحقيقة فقد تعددت الدعوات وتضاعفت الشعارات منذ أوائل السبعينات من القرن العشرين، وذلك من أجل بناء منظومة تعليمية ذات أساليب وطرق بيداغوجية قادرة على تكوين الفرد وإعداده للمستقبل وعلى تحقيق اندماجه وتكيفه وعلى استثمار كفاءاته ومهاراته المختلفة([7]).

3.3. يمكن الإقرار وبدون الدخول في متاهات استحضار مقومات ا لسياسة التربوية وأسسها الفلسفية بأن التربية القديمة كانت تربية الأفراد والمبادرات الشخصية، بحيث يحملها ويرثها ويمولها أفراد معدودون وتتعرض مسيرتها في غالب الأحيان للتوقف والنسيان، في حين أن التربية الحديثة هي تربية المؤسسات والمبادرات الجماعية، بحيث يؤطرها سياق اجتماعي واسع ويمولها محيط مديني

عريض وينشرها مجتمع بأكمله، عن طريق مؤسسات محددة وفي إطار تقاليد مدينية تكونت عبر العصور والحقب. فالدولة بمفهومها الحديث هي التي أصبحت تقف اليوم وراء نجاح أي مشروع تربوي هادف لأنها هي التي تخططه وتهيئه وتدعمه وتموله، بل هي التي تعمل على إنشائه وتحقيقه في حالة غيابه أو عدم وجوده على الوجه المطلوب (العروي: 1983، 139-140).

على هذا الأساس يبدو أن توغل منظومة التربة والتعليم وانتشارها في الوطن العربي، يستلزم أساسا الانتقال من مرحلة المبادرات التعليمية الفردية إلى مرحلة التخطيط التربوي الجماعي الذي يهتم به ويشارك فيه أغلب أفراد المجتمع. بمعنى ذلك التخطيط أو النشاط الذي يحكمه سياق سياسي واجتماعي وثقافي مديني ويؤطره مناخ تربوي وتعليمي يتواصل فيه الناس بسهولة وتتجه فيه اهتماماتهم نحو الابتكار والإنتاج عوض الوقوف، كما هو حاصل عندنا الآن، عند حدود المحاكاة والاستهلاك (أحرشاو: 1998، 65).

3. 4. إن منظومة التعليم التي يجب التطلع إليها هي: تلك التي تتبني على سياسة التخطيط الإستراتيجي المُشبَعة بروح التفكير العلمي المنتج والتدبير العقلاني الممنهج . إنها المنظومة التي يتقوى فيه دور المجتمع بامتلاك مقومات السياسة التعليمية المطابقة التي تتفاعل مع محيطها الإنساني المحلي دون أن تنعزل عما هو سائد في العالم أو أن تفقد في الوقت ذاته خصائصها الذاتية. وبتحديد بسيط فإن السياسة التعليمية التي نحن في حاجة إليها هي تلك التي يجب أن تكون ملكا للجميع وللإنسانية جمعاء، قادرة على صياغة وجداننا وتطوير معارفنا وصقل مهاراتنا وتهييئنا لمواجهة كل التحديات وربح رهانات التنمية المستدامة.

الفصل الرابـع : المجتمـع المدنـي العربـي ورهـانـات التنـميـة المستدامة

الراجح أن بناء المواطن المدني المتحضر، المتشبث بالثوابت الوطنية والقيم الحضارية المنفتحة، المعتز بهويته وانتمائه، المدرك لحقوقه وواجباته، أضحى يمثل أحد الرهانات التنموية المطروحة بقوة وإلحاح على معظم المجتمعات المعاصرة. فبعد أن كان تحقيق هذا الرهان متوقفا بالأساس على مؤسسات الأسرة والمدرسة والإعلام والقطاعات الحكومية الوصية، أصبح اليوم يعتمد على جمعيات المجتمع المدني، بحيث صار دور هذه الأخيرة حاسما وأساسيا في تنمية السلوك المدني وترسيخ أساليب ممارسته كثقافة يومية تحكمها قيم الديمقراطية الحقيقية والمواطنة الفعلية.

إذن، إذا كان دور المجتمع المدني في تحقيق بعض مظاهر التنمية المستدامة، أضحى من الأمور البديهية لدى أغلب المجتمعات المتقدمة ذات التقاليد الديمقراطية العريقة والإمكانيات المادية الهائلة، فالأكيد أن هذا الدور يمثل بالنسبة لنا نحن العرب مطلبا استعجاليا وضروريا وذلك لاعتبارات عديدة أهمها:

* تجذّر ثقافة العمل الجماعي التطوعي القائم على التكافل والتضامن والتشارك في تاريخنا العربي المشترك. فرغم اتجاهه نحو الاندثار في المدن العربية، إلا أن هذا الإرث الثقافي ما يزال يحظى بالممارسة المنتظمة في الأرياف والقرى وفي بعض المناسبات والمواسم (الحرث والحصاد، الأفراح والأعراس، الحج...)، (المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، 2007)، وفي ملتقيات شيوخ وأعيان القبائل والعشائر، وفي دروس وخطب فقهاء الدين وأئمة المساجد ثم في ممارسات وخدمات نقابات الأشراف والطرق الصوفية ومساهمات التنظيمات المهنية والحرفية والتجارية.

*** التحديات العالمية الكبرى التي أصبحت تفرض نفسها على الساحة العربية**، وفي مقدمتها ثقافة العولمة بمتغيراتها وتداعياتها السلبية والإيجابية، برهاناتها وإكراهاتها الحاضرة والمستقبلية، ومجتمع الإعلام والمعرفة بمقوماته التكنلوجية ومستلزماته التنموية، ثم ثقافة التطرف والإرهاب بمعتقداتها الأصولية وسلوكياتها التدميرية.

*** احتضان المنتظم الدولي، من خلال عدد من الوثائق والتقارير التي أصدرها منذ 1972 إلى الآن، للمجتمع المدني ودوره في خدمة التنمية المستدامة**، وبالتالي مطالبة كافة دوله الأعضاء بدعم هذا الدور وتفعيلة على أرض الواقع من خلال إشراك الجمعيات المدنية في تصميم الأنشطة والبرامج وتنفيذها ونشر نتائجها وخاصة تلك التي لها علاقة مباشرة بتحسين جودة الحياة وحماية البيئة وتعزيز حقوق الإنسان وبناء مجتمع العدل والمساواة والرفاه الاجتماعي. ونقصد بالخصوص الوثائق والتقارير التالية:

- بروز حركة التربية البيئية بعد مؤتمر ستكهولم حول البيئة (1972).
- وثيقة الأهداف الإنمائية للألفية (MDGs) الصادرة عام 2000 والتي تراهن على تحقيق ثمانية أهداف للتنمية في حدود سنة 2015.
- عشرية الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان (1995- 2004).
- التقرير العربي حول التنمية المستدامة، القاهرة (2001).
- عشرية الأمم المتحدة للنهوض بثقافة السلم والاعنف تجاه أطفال العالم (2001- 2010).
- إعلان عقد محو الأمية في حدود 2012.
- عقد التعليم من أجل التربية المستدامة (2005- 2014).

*** التحديات الداخلية التي تكشف عن مظاهرإخفاق وفشل السياسات العربية في مجال تكوين العنصر البشري** وتنمية قدراته ومهاراته على السلوك المدني تجاه نفسه وتجاه الآخر والطبيعة والبيئة. وهي مظاهر تعبرعنها وقائع كثيرة أهمها:

- **استفحال الأمية والجهل**؛ إذ ما يزال 70 مليون من الساكنة العربية ممن تتجاوز أعمارهم 10 سنوات يعانون من الأمية الهجائية التي تمثل فيها أمية النساء نسبة الثلثين.

- **اتساع رقعة الفقر** الذي يقدر حاليا بأكثر من 100 مليون نسمة، بحيث أن أغلب الشرائح العربية التي تعاني من هذا المشكل تفضل عدم الانخراط في مؤسسات المجتمع المدني لأن كل ما يهمها هو البحث عن لقمة العيش وبعيدا عن أي تفكير في الاستفادة من أنشطة وبرامج هذه المؤسسات.
- **تزايد معدل البطالة**، بحيث يوجد حاليا في وضعية البطالة المزمنة أكثر من 4 ملايين مجاز وأكثر من 200 ألف من حملة الماستر والدكتوراه.
- **محدودية نسبة الالتحاق بالتعليم الأولي** وفشل 20% من تلاميذ الابتدائي، مع تواجد أكثر من 10 ملايين طفل في السن القانوني للتمدرس خارج المدرسة.
- **تواضع ومحدودية هامش الحريات** والعدالة الاجتماعية والديمقراطية الحقيقية والحكامة الرشيدة.

تبعا لهذه الاعتبارات التي قصدنا من استحضارها التدليل على الطابع الاستعجالي والضروري لإشراك جمعيات المجتمع المدني العربي في تحقيق بعض رهانات التنمية المستدامة، سنوزع مضامين هذه الفصل على ثلاثة محاور أساسية نفترض فيها إمكانية التشخيص الدقيق لواقع هذا المجتمع في علاقته بالتنمية المستدامة، وبالتالي الإجابة على الأسئلة المركزية التالية: ما هي مقومات المجتمع المدني العربي وإنجازاته في مجال التنمية المستدامة؟ وما هي أبرز المعوقات والتحديات التي تواجه برامجه ومشاريعه؟ ثم إلى أي حد يمكن صياغة حلول وبدائل لتجديد آفاقه وتطوير توجهاته المستقبلية؟.

إلا أنه وقبل الخوض في استحضار تفاصيل كل محور من هذه المحاور الثلاثة، يستحسن بنا التعريف أولا بمفهومي المجتمع المدني والتنمية المستدامة:

فبخصوص مفهوم المجتمع المدني، يمكن الإقرار بأنه ورغم تعدد وتنوع مدلولاته فهو يتحدد حسب ما نص عليه الكتاب الأبيض للحكامة في الاتحاد الأوروبي في مجموعة التنظيمات غير الحكومية، النقابية والعمالية والمهنية والخيرية والثقافية والحقوقية التي تدافع، وباستقلال عن سلطة الدولة، على مصالح الناس وصون حقوقهم ونشر ثقافة التسامح والاختلاف والتنمية المستدامة من خلال تأهيل الفرد وتحديث المجتمع والحفاظ على سلامة البيئة (Livre blanc، 2003).

أما فيما يتعلق بمفهوم التنمية المستدامة الذي ظهر خلال الثمانينيات من القرن العشرين استجابة لضرورة الوعي بمراعاة التوازن بين النمو الاقتصادي والاجتماعي وبين الحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية، فيقصد به التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون افخلال أو المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تحقيق رغباتها وتلبية حاجاتها (Notre avenir à tous، 1987).

1. المقومات والإنجازات الأساسية

الواقع أنه ورغم صعوبة التكهن بواقع الجمعيات المدنية العربية وبحجم مساهماتها في سيرورة التنمية الشاملة وذلك بفعل الغياب شبه التام لإحصائيات دقيقة حول طبيعة أنشطتها ورقم معاملاتها ونوعية نتائجها، فمن المؤكد أن هذه التنظيمات غير الحكومية، قد حققت بعض الإنجازات التنموية وأثبتت بشهادة وزراء الاقتصاد والتخطيط العرب أنفسهم حيوية وديناميكية هائلة في مجالات وقطاعات تنموية شملت بالخصوص النواحي الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وبدت آثارها جلية في حياة المواطن العربي (الإعلان العربي عن التنمية المستدامة). فالواضح أن هذه الجمعيات التي عرفت منذ أواسط الثمانينيات من القرن الماضي طفرة هائلة وتحولات عميقة في أعدادها وفي أنشطتها وبرامجها، قد أصبحت تحظى برضا وتشجيع بعض الحكومات العربية وبالخصوص تلك التي تتخذ من الديمقراطية نهجها في الحكم ومن حركية المجتمع المدني أسلوبها في التنمية. فعملا بالمبدأ الحقوقي القائل إن التنمية حق من حقوق الإنسان، يجب العمل على إقراره وتوظيفه لكل ما يخدم كرامة هذا الأخير وإنسانيته وحريته وبيئته، أصبحت فئة قليلة من هذه الجمعيات تتخذ في الوقت الحاضر شكل مقاولات تطوعية يحركها هاجس التنمية وروح المبادرة والاستثمار في كثير من ميادين العمل الاجتماعي التي كانت بالأمس القريب حكرا على الدولة. فلهذا السبب لم تعد هذه الأخيرة تتردد في التعاقد مع هذه المؤسسات كطرف فاعل يستوجب التشجيع بالمال والخبرة والتأطير من أجل المساهمة في تحقيق بعض الرهانات المرتبطة بالخصوص بمحاربة الفقر والأمية والفساد والعنف وبصون كرامة الإنسان وحقوقه وحريته وبحماية البيئة وسلامتها والطفولة والشباب وإدماج المرأة...إلخ.

إلا أنه ورغم ضخامة الجهود التي بذلتهاأغلب هذه الجمعيات في المجالات السابقة الذكر، فمن المؤكد أن الإجماع حول تواضع حصيلة إنجازاتها ومحدودية نتائجها التنموية أمر حاصل وبامتياز؛ إذ يقر به كافة المهتمين بالسلوك المدني، ساسة كانوا أم أصحاب قرار أم نشطاء حقوقيين أم خبراء اقتصاديين أم أشخاص بسطاء. فالكل يدرك أن عمل هذه الجمعيات ورغم أهميته وضرورته الاستعجالية مايزال متواضعا في أنشطته وبرامجه، محدودا في مردوديته ونتائجه، ومتذبذبا في مساراته وتوجهاته. وهذه مسألة يمكن الاستشهاد عليها بالوقائع الثلاث التالية:

1.1. التذبذب بين نظامين متعارضين للعمل الاجتماعي المدني: واحد تقليدي يراهن على ثقافة التكافل التي تتخذ طابع الإحسان والصدقة، متجاهلة بذلك اعتبار التنمية كحق من حقوق الإنسان تستلزم سن سياسة العدالة الاجتماعية بدل اعتماد أسلوب التضامن العاطفي للأثرياء مع الفقراء، للأقوياء مع الضعفاء، للمثقفين مع الأميين، وكأن الفقر والإقصاء والأمية قدر محتوم. والآخر عصري يراهن على ثقافة المشاركة المواطنة كأسلوب ناجع لتحقيق العدالة الاجتماعية والكرامة الإنسانية والتنمية الحقيقية باعتبارها حقوق مقدسة يجب صونها وتجسيدها على أرض الواقع. ويعني هذا أن تحقيق هذه التنمية كحق من الحقوق المنصوص عليها في المواثيق الدولية مشروط أولا وقبل كل شيء بمدى مصداقية المؤسسات المدنية المقصودة وخاصة على مستوى نزاهة أطرها ومسيّريها ونجاعة أنشطتها وبرامجها ثم صرامة وشفافية أساليبها في التنفيذ والتقييم بعيدا عن منطق الإحسان والصدقة ووصفات الأقراص المسكنة لأوجاع وأزمات التخلف الاجتماعي الذي تتخبط فيه شرائح وفئات واسعة من المجتمع العربي (فاطمة واياو، 2006).

2.1. المراوحة بين الانتقائية والاختزالية في اختيار المشاريع وإنجازها، بحيث أن المتأمّل للمشهد الجمعوي العربي سيلاحظ أن أغلبية هذه المشاريع عادة ما تستهدف إما قضايا المرأة وإما مشاكل الطفولة. ورغم إدراكنا لحقيقة أن فئة النساء والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تندرج ضمن الفئات الأكثر تضررا من بعض الأوضاع المتأزمة التي تعيشها البلاد العربية، إلا أننا في المقابل

مقتنعون بأن الانخراط في سيرورة التنمية المستدامة يجب أن يستند إلى استراتيجية واضحة تراهن على مضاعفة أعداد الجمعيات المدنية المتدخلة وتنويع أنشطتها وبرامجها لتشمل جميع الفئات والظواهر، وما أكثرها، التي تتطلب التدخل والمساعدة، بما في ذلك مشاكل الفقر والجهل والأمية والفساد والتهميش والعنف والتلوث.

3.1. التّخبط في متاهات ودوائر من المشاكل والصعوبات التي تحكم على مشاريعها وبرامجها بالتعثر وعلى جهودها ووعودها باليأس وعلى توجهاتها وآفاقها بالانسداد. فالأكيد أن معظم هذه الجمعيات ما تزال وبدرجات متفاوتة نسبيا تعاني من قصور واضح في ممارسة مبادئ وتعاليم الإدارة الرشيدة والديمقراطية الحقيقية والمواطنة الفعلية كسلوكات وتصرفات على أرض الواقع. فأغلب هذه الجمعيات تفتقر إلى تكريس الديمقراطية كمبدإ في تنظيم علاقاتها الداخلية وفي تدبير أعمالها وأنشطتها وفي تنفيذ مشاريعها وبرامجها وفي تقييم نتائجها وإنجازاتها، وبالخصوص في مجال تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع في إطار من الشفافية والنزاهة والاستحقاق والكرامة. فعمل هذه الجمعيات وأداؤها ما يزال هشّا، تحكمه من جهة عقلية الانتقائية التي تتبعها بعض الدول العربية في دعمها وتمويلها، ومن جهة أخرى سمات التبعية للدعم المالي الأجنبي، فضلا عن النزعة التسلطية لمسيريها والمحدودية المهنية لأطرها العاملة (فاطمة واياو، 2006).

2. المعوقات والتحديات البارزة

أكيد أن فشل السياسات الحكومية العربية في مجال التنمية الاجتماعية والتغيرات العالمية العلمية التكنولوجية ثم حقوق الإنسان والحكامة الجيدة، كلها عوامل موضوعية كانت وراء ظهور المنظمات المدنية التي ستساهم بموجب الإملاءات الداخلية والخارجية في إنجاز مشاريع تنموية، قوامها تحقيق العدالة الاجتماعية وتثبيت الحقوق الإنسانية ومحاربة ظواهر الفقر والأمية والبطالة والفساد. وكما سبق التنصيص على ذلك، فرغم بعض النتائج الإيجابية التي حققتها في نطاق التخفيف من حدة تلك الظواهر، فالملاحظ أن هذه الجمعيات

ما تزال سجينة جملة من المعوقات والتحديات التي تكبلها وتشدها إلى الوراء وتحد بالتالي من فعاليتها في بناء الإنسان المأمول القادر على مواجهة الأخطار والتحديات، وفي مقدمتها القيود الثلاثة التالية:

1.2. ازدواجية المجتمع المدني العربي الذي يشكل حلبة تتصارع وتتعايش داخلها عقليتان مختلفتان: واحدة تقليدية تراهن على ثقافة التكافل التي تتخذ طابع الإحسان والصدقة والعمل الخيري. والأخرى عصرية تراهن على ثقافة التدخل والمشاركة المواطنة كأسلوب ناجع لتحقيق العدالة الاجتماعية. وبذلك يبقى التحدي الذي يواجه هذه الجمعيات هو كيفية النجاح في بلورة خطة ملائمة للعمل المدني الذي يؤلف بين هاتين العقليتين.

2.2. هشاشة وجمود التنظيمات المدنية العربية وغربتها عن أي تخطيط تنموي ناجع. ففضلا عن تخبطها داخل بنية مجتمعية توجهها سلطة المبادئ والأسس المحافظة وتسيرها ذهنية الحلول والشعارات الفضفاضة، فإن السياسة التي تؤطرها والأهداف التي تحركها والثقافة التي تنتشر من خلالها، كلها عوامل تقف وراء هشاشتها وجمودها ومحدودية نتائجها وخاصة في مجال تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع.

2 .3. الافتقار إلى رؤية مدنية دقيقة تنبني عليها خطة تنموية واضحة المبادئ والأهداف ومضمونة النتائج والإنجازات. فالمؤكد أن التباين بين هذه الرؤية إن وجدت وبين الخطة التنموية المأمولة هوتباين واضح وصارخ تقف وراءه عوامل كثيرة أهمها (الغالي أحرشاو، 2006):

* **غياب الرؤية الاستراتيجية** التي تلائم بين فلسفة العمل المدني وسياسة التخطيط التنموي للدولة، وبالتالي تواضع العائد التنموي لهذا العمل الذي يبدو أن أغلب الجمعيات التي تمارسه حاليا بعيدة كل البعد عن استيعاب مفهوم التنمية المستدامة واعتماده كمنهج للتحديث والتطوير. وخير دليل على ذلك هزالة النتائج المحققة حتى الآن سواء في مجال محاربة الفقر والأمية والبطالة والفساد أو في مجال إدماج المرأة و حماية الطفولة والبيئة وحقوق الإنسان...إلخ.

* **غياب الإدارة الرشيدة والتدبير الممنهج والتسيير الديمقراطي الشفاف**.فنادرا ما نجد هذه الجمعيات تتصرف كمقاولات حديثة، تحكمها قواعد تنظيمية وهيكلية واضحة وتسيرها أطر ذات كفاءة مهنية عالية ومصداقية شخصية كبيرة. فهي غالبا ما تعتمد سياسة التخبط والفوضى التي توجّهها مزاجية شخص أو أشخاص معدودين، يلهثون وراء تحقيق أهداف شخصية رخيصة ومصالح مادية ضيقة عادة ما تعبر عنها تقاريرهم الكاذبة عن أنشطة وهمية وإنجازات تنموية تمويهية وبتواطؤ مع مراقبين وخبراء محليين ودوليين في كثير من الأحيان.

* **الرضوخ والامتثال للسياسة المدنية** التي تمليها إما المنظمات الدولية وإما الحكومات الوطنية وإما الضغوط الاجتماعية والتي غالبا ما تؤدي إلى نتائج تنموية ضعيفة ومحدودة التأثير على الفئات المستهدفة، رغم ضخامة الميزانيات المخصصة لها.

* **اعتماد سياسة التمييز والمفاضلة** بين الظواهر والمشاكل الواجبة الاستهداف بالتدخل والعمل المدني، بحيث يتم التركيز في الغالب على قضايا المرأة والطفولة على حساب ظواهر أخرى لاتقل أهمية عنها كالفقر والأمية والتهميش وحقوق الإنسان والبيئة.

* **تسييس عمل جمعيات المجتمع المدني** واستعمالها كتنظيمات وآليات تخدم مصالح فئة معينة أوحزب بعينه أو حركة سياسية محددة، إلى الحد الذي أصبحت معه مشاريعها وأنشطتها عبارة عن تطلعات ومطامح جد ضيقة، تحكمها من جهة بعض النزعات الشخصية والذاتية المحدودة الأفق، وتؤطرها من جهة ثانية بعض النعرات السياسوية الرخيصة، وتوجهها من جهة ثالثة وأخيرة بعض المصالح المادية والنفعية البخسة والتي عادة ما تؤدي إلى تقويض ركائز ودعائم استمرارها كفعل تطوعي صاف ونزيه.

3. البدائل والآفاق المستقبلية

بعد التركيز في المحورين السابقين على تقديم مقاربة تقويمية لواقع المجتمع المدني العربي المعاصر وذلك من خلال استحضار أهم مقوماته وإنجازاته

واستنطاق أبرز معوقاته وتحدياته، سنعمل في هذا المحور الأخير على التنبيه إلى مدى إمكانية إعادة صياغة واقع هذا المجتمع في علاقته بالتنمية المستدامة على أسس وأهداف وتوجهات جديدة نجمل أهمها في الرهانات الثلاثة التالية:

1.3 بلورة فلسفة جديدة للعمل المدني العربي قوامها تأسيس نظرتنا إلى تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع واستغلال الطبيعة على مفاهيم وتصورات جديدة. بمعنى الفلسفة التي يوجهها منطق التغيرات المحلية والتحولات العالمية بمستجداتها العلمية والتكنلوجية المذهلة، ويؤطرها هاجس الحسم في كثير من التحديات والرهانات الضرورية لكل عمل مدني ناجع على المستوى التنموي، وفي مقدمتها تحديات ورهانات خدمة العدالة الاجتماعية والتنمية البشرية والكرامة الإنسانية والسلامة البيئية بعيدا عن مظاهر الفقر والأمية والتهميش والعنف.

3. 2. اعتماد رؤية مدنية هادفة تؤطرها خطة دقيقة المنطلقات والغايات، وتوجهها أهداف تنموية واضحة، وتحكمها معرفة عميقة بواقع الإنسان العربي ومشاكله المتنوعة. بمعنى الرؤية القائمة من جهة على أسس ومعايير السلوك المدني بأخلاقياتة وقيمه ومقوماته المختلفة، والمتشبعة من جهة أخرى بروح المواطنة الحقة والحكامة الجيدة والديمقراطية الفعلية، بعيدا عن منطق القضاء والقدر،والعطف والإحسان، ثم التطفل والتسلط. فالرؤية المطلوبة يجب أن تقوم على أسس علمية وتدابير موضوعية من أهدافها الأساسية العمل أولا على ربح رهان سد منابع التخلف والفقر والأمية والبطالة والتهميش والفساد بتكريس ثقافة العدالة الاجتماعية التي تمثل الأرضية الخصبة لكل سلوك مدني متحضر. والتوجه ثانيا إلى توفير ظروف وشروط العمل المدني المرغوب من خلال تجديد وظيفة الجمعية لتأخذ صيغة المقاولة المنظمة ذات الفضاء الرحب للتغيير المسترسل بدل الإصلاح الوقتي العابر، للتربية والتوعية بدل الاستغلال والتهريج، ولزرع ثقافة التسامح والتعايش والحوار والتنوع والمساواة وقيم الديمقراطية والمواطنة والحداثة والعدالة الاجتماعية والحقوقية. بمعنى الجمعية المندمجة في محيطها، الخادمة لبيئتها وبالتالي القادرة على ربح معركة التنمية ورهان تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع.

3.3. العمل بالفلسفة المدنية المبنية على دعم الدولة وإرادتها السياسية في تشجيع العمل الجمعوي وتعزيز مبادراته وأنشطته ومشاريعه عبر إبرام اتفاقيات وشراكات تصب كلها في اتجاه خدمة التنمية المستدامة. ولكن دون أن يعني ذلك تفويض معضلات المجتمع ومصيرحل مشاكله للجمعيات المدنية التي لا يمكنها أن تقوم مقام الدولة مهما بلغت أنشطتها وإنجازاتها من القوة والضخامة والمتانة. فإذا كان من واجب هذه الجمعيات المساهمة في الحد من مظاهر الفقر والأمية والبطالة والتهميش والعنف والفساد والرشوة، فمن مسؤولية الدولة العمل على استئصال أسباب استفحال هذه الآفات عبر تكريس قيم ومبادئ الديمقراطية الحقيقية والمواطنة الفعلية والحكامة الجيدة.

الفصل الخامس : البحــث عن الشغــل وسيكولوجيـــة مواجهـة البطالة

تشكل فئة الشباب في العالم العربي المعاصر إحدى الفئات الاجتماعية البالغة الأهمية، إن لم نقل إحدى الطاقات البشرية الهائلة التي لو توفرت لها الظروف المجتمعية الملائمة، وخاصة شروط التكوين والتشغيل، للعبت دورها الطلائعي في المسيرة التنموية لبلدانها وفي تحديد الآفاق الواعدة لمسارها ومستقبلها. نقول هذا لأننا نعلم جيدا أن هذه الفئة، وخاصة فئة الشباب الحاصل على الشهادات الجامعية، تعاني صعوبات ومشاكل حادة من جراء وضعية البطالة التي أصبحت قدرها المحتوم ومآلها المرسوم. فرغم كل التدابير والإجراءات التي اتخذت خلال العقدين الأخيرين قصد تحسين ظروفها الاجتماعية والمهنية وأحوالها الاقتصادية والمعيشية، إلا أنها ماتزال عرضة لكثير من مظاهر القلق والضغوط الناجمة عن صعوبات الحصول على الشغل وعن أوضاع البطالة.

ورغبة في استكشاف طبيعة التوترات والضغوطات التي يواجهها خريجو الجامعات العربية نتيجة هذه الأوضاع وتحدياتها المختلفة، سنعمد في هذا الفصل إلى مقاربة مجموعة من القضايا الجوهرية التي نجملها في الأسئلة التالية:

كيف يباشر خريجو الجامعات عندنا عملية البحث عن الشغل؟ ما هيالمتغيرات الأساسية المتحكمة في هذه العملية؟ ثم ما هي علاقة البطالة بهذه العملية؟ وما هي الوسائل التي يستعملها هؤلاء الخريجون لمواجهة مختلف الضغوطات التي تصاحبها؟

1. الجامعـــــة ومشكـــــل البطالـــــة

بعد أن كان مشكل البطالة لا يمس في العالم العربي سوى بعض عناصر

الشباب غير المؤهل علميا ومهنيا أصبح ابتداء من أواسط الثمانينات من القرن العشرين يطال أعدادا هائلة من خريجي الجامعات وذوي الشهادات العليا. فأمام التزايد المطرد في آلية تكوين الخريجين وأمام عجز النسيج الاقتصادي العربي على امتصاص هذه الأعداد، أصبحت عملية البحث عن الشغل تطرح نفسها بحدة، حيث غالبا ما تنتهي بأكثر من (60%) من خريجي الجامعات العربية في كل سنة إلى وضعية بطالة مزمنة. وإذا كانت محاولة إبراز محددات هذه العملية كما يباشرها هؤلاء الخريجون وعلاقة كل ذلك بأوضاع البطالة التي تطال أغلبهم ثم نوعية الاستراتيجيات التي يوظفونها لمواجهة هذه الأوضاع، تمثل الإشكالية المركزية التي ستستأثر باهتمامنا في هذا النطاق، فإن ذلك يعني ضمنيا التركيز على جملة من القضايا الجوهرية المتمثلة في الوقائع التالية:

أ) **إذا كانت كل المؤشرات والدلائل** تجمع على حقيقة واحدة هي أن نظام التكوين المعتمد وخطط التشغيل المتبعة ومظاهر اللاتطابق بين مضامين التكوين وفرص التشغيل، كلها عوامل وأسباب تحكم على الخريج الجامعي في العالم العربي بالبطالة وتطرح مشاكل شتى بالنسبة لاندماجه السوسيومهني، فإن هذه الوضعية التي أصبح الجميع يعترف بها ويقترح لها الحلول تلو الحلول، هي كثيرة العواقب ومتنوعة الانعكاسات. فهي لا تقتصر من حيث آثارها السلبية على ما تمثله من مظاهر الإحساس بالاكتئاب والضياع والتهميش والدونية والخوف من المستقبل بالنسبة للخريج العاطل بل تتعدى ذلك لتشمل مختلف عناصر ومكونات المجتمع، بما فيها الأسرة ومختلف المؤسسات الاجتماعية والتكوينية والمهنية.

ب) إذا كان الاندماج السوسيومهني لا يمرّ إلا عبر المعارف والكفاءات التي اكتسبها الخريج أثناء التكوين، بحيث هي التي ستمكنه من التكيف مع المهام والمواقف التي تستلزمها نوعية العمل الذي سيزاوله، فإن المطابقة بين التكوين والتشغيل أصبحت تشكل المعيار الأساسي لتقويم فعالية النظام التكويني ومردوديته وعلاقته مع محيطه السوسيواقتصادي. ومن هنا يمكن التأكيد على أن التوجه التقليدي للجامعة نحو التعليم من أجل صناعة الأساتذة والموظفين فقط

يبدو توجها متجاوزا في الوقت الحالي وذلك بفعل المستجدات الكثيرة التي أضحت تفرض نفسها وفي مقدمتها: التزايد المطرد لطلبة الجامعات في العالم العربي، والانسداد الواضح لمنافذ الشغل الكلاسيكية نتيجة ظهور وظائف ومهن جديدة لا يمكن للجامعة في شكلها الحالي أن تؤمنها إلا إذا جدّدت آلياتها وبرامجها واعتمدت على المعارف والمهارات النوعية والتقنية المطابقة لسوق الشغل. ومعنى هذا أن الجامعة بمفهومها العربي، حتى وإن كانت خلال فترات طويلة نسبيا قد لعبت دورها الكامل على مستوى التكوين والتشغيل، إلا أن أهدافها الإصيلة ورهاناتها الحقيقية أصبحت اليوم تواجه صعوبات وتحديات كبرى نتيجة تواضع أنظمتها التكوينية وتفاقم مشاكلها البنيوية والبيداغوجية وأزمة بطالة خرِّيجيها. لكن واقع الانفصام بين التكوين والتشغيل، وهو أحد أسباب هذه الأزمة، لا يعود فقط إلى نوعية التكوين بل إن نظام التشغيل وآلياته المتعددة يلعب دورا أساسيا في هذا المضمار. فكثيرة هي القرائن التي تؤكد أن المنطق الذي يحكم هذا النظام مايزال يرجح كفة علاقات القرابة والولاء والزبونية على كفة معايير الاستحقلق والكفاءة والموضوعية، وهو الأمر الذي تضيع معه فرصة الاستفادة من الطاقات الشابة التي أصبحت البطالة قدرها المحتوم في كثير من البلدان العربية.

ج) **أكيد أن البحث عن الشغل عبارة عن عملية طبيعية** يباشرها كل فرد يتوخى تحقيق مكانته الاجتماعية واندماجه السوسيومهني. فالشغل، وفضلا عن كونه يمثل المورد المادي الأساسي لكل فرد، فهو يشكل القيمة الاجتماعية التي من خلالها يحقق هذا الأخير بعض عناصر تكيفه واستقراره واندماجه. فبفضل العمل يتحول الإنسان إلى عنصر إيجابي فاعل داخل المجتمع، حيث تكتمل هويته وتتضح شخصيته وتتحقق ميولاته ومطامحه وتشبع حاجاته ورغباته. فهو يصبح ببساطة ذا مكانة اجتماعية مغايرة لما كان عليه قبل مباشرة العمل؛ إذ ينتقل من حالة الفرد الاتكالي، الخاضع واللامبالي إلى حالة الفرد المسؤول، المستقل والمبادر داخل شتى مؤسسات المجتمع، أسروية كانت أم مهنية.

وهكذا لا يمكننا أن نتصور إنسانا متوافقا نفسيا ومندمجا اجتماعيا في غياب ممارسته لعمل محدد أو امتهانه لوظيفة معينة. وبالتالي فإن السؤال المطروح هو: إذا كانت هناك متغيرات أساسية هي التي تحكم عملية البحث عن الشغل، فما هي طبيعة هذه المتغيرات في الحالات الطبيعية المنظمة التي تولي فيها بعض الدول أهمية كبرى للشغل كعنصر أساسي لتحقيق الاندماج السوسيومهني؟ وما هي طبيعة هذه المتغيرات في حالة البلدان العربية التي أصبحت ابتداء من أواسط الثمانينات من القرن العشرين تعرف تزايدا واضحا في بطالة خريجي الجامعات وصعوبات شتى في الحصول على العمل؟

الواقع أن المتغيرات الحاسمة والمُحَدّدة لعملية البحث عن الشغل في الدول الناجحة على صعيد منظوماتها التربوية والتكوينية واختياراتها الاقتصادية والتنموية تتجلى بصفة إجمالية في العناصر والمظاهر التالية:

* الهيكلة الجيدة لسوق الشغل والتنظيم المحكم لبنياته وقطاعاته وإمكاناته.

* التوفير اللازم لفرص الشغل وإمكانيات الامتصاص السريع لأية بطالة محتملة.

* تحقيق نوع من التطابق الفعلي بين مقومات التكوين والتأهيل ومستلزمات التشغيل.

* توفير المعلومات الخاصة بالشغل وتبادلها بسرعة وبسهولة وكثافة.

* قدرة الباحث عن الشغل على بلورة مشروع مهني واجتماعي.

أما في حالة الدول العربية، فإن هذه المتغيرات تتحدد في العناصر البارزة التالية:

* الافتقار الواضح لسوق شغل منظم ومهيكل بصورة جيدة.

* الندرة الكبيرة في فرص التشغيل وإمكانيات الحصول على عمل ملائم وقار.

* اللاتطابق الواضح بين مقومات التكوين ومستلزمات التشغيل.

* قلة المعلومات الخاصة بالشغل وصعوبة تبادلها ونشرها.

* نقص في الكفاءة المتعلقة بالبحث عن الشغل.

إذن على أساس هذا التحديد الذي يبين الغياب شبه الكامل عندنا للمتغيرات الأساسية المحددة لعملية البحث عن الشغل بكيفية ناجعة، يمكن الإقرار بأن هذا الغياب هو الذي تتولد عنه صعوبات واضحة في طرق وأساليب تعامل الإنسان العربي مع إشكالية التشغيل والتوظيف. وهي الصعوبات التي تتحول بدورها إلى وضعية بطالة مزمنة يعيشها الباحث عن العمل. وهذا معناه أنه كلما تعقدت عملية البحث عن الشغل وتعذرت متغيراتها وإمكانياتها اللازمة كلما وقع الباحث عن العمل في أحضان البطالة وظروفها الضاغطة. ولكي يواجه هذه الوضعية بالشكل الذي يؤدي إلى تجاوزها، نجده يوظف كفاءات معرفية وسلوكية واجتماعية جد هامة.

وقبل الانتقال إلى استعراض أهم النتائج الناجمة عن التقصي الميداني لصعوبات البحث عن الشغل واستراتيجيات مواجهة البطالة في البلدان العربية (حالة المغرب)، يستحسن بنا التمهيد لذلك ببعض التصورات النظرية والوقائع الميدانية التي تشكل المرجعية العلمية لمضامين هذا الفصل.

2. تصورات نظرية ووقائع أمبريقية أساسية

الواقع أنه لا يوجد حسب معرفتنا الحالية سوى عدد محدود من الأبحاث التي اهتمت بمقاربة ظاهرة البحث عن الشغل أو ما أصبح يعرف ببطالة خريجي الجامعات، والتي نجدها متضمنة في مختلف الأعمال التي خصصت حتى الآن لموضوع الشباب العربي عامة. وهي الأعمال التي يمكن توزيعها وفق ثلاثة اتجاهات (أحرشاو، 1987):

* الأول يضم الدراسات التي تركز على مشكلات الشباب النفسية والاجتماعية وكل ما يرتبط بها من صراعات وصعوبات في التوافق والاندماج.

* الثاني يتكون من الأبحاث التي اهتمت بمشكلات الاستقلال الاقتصادي والمسؤولية الاجتماعية والاختيار المهني للشباب.

* الثالث يمثل الدراسات التي قاربت علاقات الشباب مع مختلف المؤسسات الاجتماعية وفي مقدمتها مؤسسات الأسرة والمدرسة والثقافة والشغل.

والحقيقة أن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من القراءة المتأنية لنتائج هذه الدراسات والأبحاث هي أنه وبالإضافة إلى افتقارها للمعالجة الشاملة، فإنها كانت ومازال في معظمها تتحرك في نفس الدائرة، تستعمل وتجتر نفس الأساليب، تستخدم وتتداول نفس المشكلات، تنتهي وتخلص إلى نفس النتائج. وكأن موضوع بطالة الشباب عامة لا يخضع لصيرورة التاريخ وتحولات المجتمع. إنه موضوع ثابت لا يحتمل أي تغيير في التصور ولا أي تطوير في أساليب المعالجة. فالعوامل التي تحيط به والمثيرات التي تؤثر فيه تبقى هي هي حتى وإن تطورت إجراءات البحث وتنوعت طرق المقاربة (10).

ولتجاوز متاهات الحلقة المفرغة التي جابتها مثل هذه الأبحاث والدراسات منذ ما يقارب ثلاثة عقود من الزمن، سنعتمد في هذا الفصل على ميدان سيكولوجية المواجهة la psychologie du coping كإطار مرجعي رئيسي لمقاربة موضوع "**البحث عن الشغل ومواجهة البطالة لدى خريجي الجامعة**". وهو الميدان الذي تعود أصول مفهمته إلى النظرية المعرفية الفينومينولوجية للانفعالات، وبشكل محدد إلى نظرية R.S.Lazarus حول "تسوية الضغط le stress" (1984)، والتي تشكل فيها المواجهة le coping السيرورة التضبيطية التي تستعمل في مجال تدبير الأحداث المؤلمة عبر أسلوبين أساسيين. يتجلى أولهما في مساعدة الفرد على إقامة تكيف سيكواجتماعي مع محيطه. ويتمثل ثانيهما في التخفيف أو القضاء على الضغط الملازم للوضعيات التي يواجهها الإنسان (Sordes et al، 1994). فهي إذن عبارة عن استجابة معرفية لمعالجة تهديد معين أو تدبير المطالب الخاصة الداخلية أو الخارجية التي يواجهها الشخص. لقد أصبحت بمثابة الاستراتيجية المتعددة الأبعاد التي يوظفها هذا الشخص إما في مراقبة وتغيير الوضعية المهددة وإما في المراقبة الذاتية لأنشطته وتصرفاته الشخصية. وإن استراتيجية المراقبة هاته المحكومة إما بخصوصيات الحادث وإما بالموارد الشخصية (سمات الشخصية، الاعتقادات، المعايير)، وإما بالعوامل البيئية (خصائص الوضعية، المساعدة الاجتماعية)، عادةما تخضع للتغير نظرا لارتباطها المباشر بسياق الأحداث وخصوصياتها (Camilleri et al، 1990). فهي تعتبر بمثابة الأنشطة التي عن طريقها يختار الشاب أفعاله

ويدبر أعماله ويتخذ قراراته بخصوص مهمة ما أو بلوغ هدف معين. وقد تكون معرفية داخلية أو سلوكية خارجية، بحيث أن أكثرها استعمالا عند الشباب هي: البحث عن المعلومات وتنظيم الأفعال والبنينة المعرفية المتجددة واستخدام الدعامة الاجتماعية ثم حل المشاكل واستعمال المهارات الاجتماعية (Marie-Christine، 1995).

وهكذا فإن مقاربة موضوع "البحث عن الشغل ومواجهة البطالة لدى خريجي الجامعة" عبر دراسة مفهوم المواجهة يشكل في منظورنا الخاص المسعى الذي سيمكننا أكثر من غيره من الوقوف على حقيقة مجموعة من القضايا الجوهرية وفي مقدمتها ما يلي:

1. تحديد أنواع الصعوبات التي تواجه الخريج الباحث عن الشغل ومظاهرها الفردية والاجتماعية والاقتصادية. وأيضا كيف يعيش الفشل الناتج عن هذه الصعوبات وما هي الأسباب التي يفسر بها هذا الفشل، ثم ما هي الحلول التي يراها ملائمة لتجاوز هذه الوضعية المتأزمة؟

2. فهم السيرورات السيكولوجية (المعرفية والسلوكية والاجتماعية) التي يستعملها الشباب لتجاوز وضعيات البطالة وضغوطاتها النفسية ثم انعكاساتها السلبية.

3. التنصيص على أن دراسة سيرورة المواجهة عند خريجي الجامعة تتصل أيضا بمفهوم الذات لديهم. فتحقيق الذات يستدعي الالتزام بالاختيارات الشخصية لبلوغ هوية محددة. وإن اللوازم المعيارية للتكيف تُصيِّر هذه التعهدات كضغوط صغرى تستوجب الاستناد إلى مهارات المواجهة والكفاءات المعرفية للخريج الجامعي. فالالتزام يعني التقيد بالاختيارات الأساسية لكن الظهور أيضا أمام المجتمع بدور اجتماعي محدد. وهذا ما يعني أن الخريج العاطل بإمكانه أن يَتَشَخْصَنَ أو أن يفرض شخصيته في نظر المجتمع عن طريق استراتيجيات الهوية وبناء مشروعه الخاص.

ومن أجل استنطاق مضامين هذه القضايا الجوهرية والإجابة على مختلف الأسئلة المركزية السابقة الطرح، نرى ضرورة ختم هذا الفصل بنتائج

وخلاصات البحث الميداني الذي أفردناه مؤخرا لموضوع " البحث عن الشغل وسيكولوجية مواجهة البطالة لدى خريجي الجامعة المغربية ". فقد أخضعنا عينة تضم 187 خريج من جامعة سيدي محمد بي عبد الله بفاس يتوزعون بين الذكور والإناث وتتراوح أعمارهم ما بين 25 و35 سنة لأداة قياسية تتكون من مجموعة من الأسئلة اللفظية المتعلقة أولا بمعلومات عامة عن المبحوث والمرتبطة ثانيا ببنود تشمل على التوالي الخريج المدمج في الحياة العملية ثم الخريج الباحث عن الشغل وذلك بهدف اختبار مدى مصداقية فرضيتنا القائلة: يمثل فشل الحصول على الشغل حالة ضاغطة يعيشها الخريج الجامعي وتتطلب مواجهتها استخدام مجموعة من الاستراتيجيات الملائمة.

3. نتائج وخلاصات جوهرية

في محاولة التعريف بنتائج وخلاصات الدراسة الميدانية التي أنجزناها بهذا الخصوص، نرى ضرورة التركيز على الاستنتاجات الأساسية التالية والتي نتخذها كمفاتيح أساسية للإجابة على بعض انتظارات واسفسارات كل المهتمين الحاليين بموضوع بطالة خريجي الجامعات العربية بصورة عامة.

1.3. استنتاجات تتعلق بالمتغيرات العامة

يمكن الإقرار بوجود خصوصيات في أنماط ومظاهر معايشة خريجي الجامعات المغربية لمشاكل البحث عن الشغل ولأوضاع البطالة المرتبطة بها. وهي تتمظهر تبعا للمتغيرات الخمسة التالية:

- متغير الجنس الذي يبدو من نتائجه أن عدد الذكور المدمجين وغير المدمجين (69%) يضاعف عدد الإناث المدمجات وغير المدمجات (31%).

- متغير نوع التكوين الذي يتضح من نتائجه أن عدد حاملي شهادات الكليات الإنسانية المدمجين (74%) وغير المدمجين (72%) يضاعف بثلاث مرات عدد حاملي شهادات الكليات العلمية المدمجين (26%) وغير المدمجين (28%).

- متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي تؤكد نتائجه أن عدد الخريجين غير المحظوظين المدمجين (69%) وغير المدمجين (73%) يكاد يضاعف بثلاث مرات عدد الخريجين المحظوظين المدمجين (31%) وغير المدمجين (27%).

- متغير وسط الإقامة الذي تبين نتائجه أن عد الخريجين المدمجين (75%) وغير المدمجين (73%) المنحدرين من المدن يضاعفون بثلاث مرات عدد الخريجين المدمجين (25%) وغير المدمجين (27%) المنحدرين من القرى.

- متغير مدة البحث عن الشغل الذي يظهر من نتائجه أنه إذا كانت الفترة المتراوحة بين سنة واحدة وثلاث سنوات تشكل المدى الزمني العام الذي تطلبه حصول الخريجين المدمجين على منصب شغل، فإن كل الخريجين غير المدمجين (60%) الذين لم يفلحوا في الاندماج في عالم الشغل خلال هذه المدة سينضافون إلى الفئة المتبقية (40%) ليعيشوا وضعية بطالة مدقعة. وهذا ما يضفي مصداقية كبيرة على مضمون فرضيتنا الأولى من هذا البحث.

2.3. استنتاجات تتعلق بطرق وأسباب الحصول وعدم الحصول علي عمل

أ) الملاحظ بالنسبة لأهم الطرق التي اتبعها الخريجون المدمجون أن الوسائل المادية والعلاقات الشخصية والاتصالات المباشرة، وهي كلها طرق ذاتية تحكمها عوامل القرابة والزبونية والمحسوبية، تكاد نسبتها (61%) أن تضاعف النسبة الخاصة بطرق اجتياز المباريات والخدمة المدنية والإعلانات (39%) التي تشكل جميعها طرقا موضوعية تحكمها عوامل الشفافية والكفاءة والاستحقاق. وهذا ما يدل على أن اندماج هؤلاء في عالم الشغل لا يَمرّ بالضرورة عبر معارفهم وكفاءاتهم المكتسبة أثناء التكوين. فإذا كان واقع الانفصام بين التكوين والتشغيل يمثل أحد الأسباب الرئيسية لأزمة الحصول على العمل التي مَرّ بها هؤلاء، فإن ذلك لا يعود فقط إلى نوعية التكوين كما قد يتبادر إلى الذهن بل إن نظام التشغيل ومحيطه وآلياته المتعددة يلعب دورا أساسيا في هذا المضمار. فكثير من القرائن الواردة في أجوبة الخريجين المدمجين تؤكد أن المنطق الذي يحكم هذا النظام مايزال يرجح كفة علاقات القرابة والزبونية والولاء على كفة معايير الكفاءة والموضوعية والاستحقاق. وأكثر من هذا فإن نظام التشغيل في المغرب وفي غالبية الدول العربي، مايزال يفتقر كما سبقت الإشارة إلى ذلك إلى الهيكلة المحكمة لبنياته وطاقاته وإمكانياته ومستلزماته. وهي من الشروط التي تشكل مع شروط كفاءة التكوين ومهارته وفعاليته، المتغيرات الأساسية المحددة لعملية البحث عن الشغل في الحالات المنظمة.

ب)أما فيما يتعلق بأهم الأسباب التي تحول دون حصول الخريجين على العمل، فيبدو أنه إذا كان النقص في فرص الشغل يمثل السبب القوي في هذا النطاق (44%) فإن افتقار المساندة من جهة وغياب الحظ من جهة ثانية ثم الشهادة غير المطلوبة من جهة ثالثة تشكل هي الأخرى أسبابا ذات وزن كبير في هذا المضمار (52%). في حين أن النسبة العامة للتقصير في البحث وعدم الرغبة في العمل لا تمثل في هذا المجال سوى (4%). وهذا ما يعني أنه إذا كان أكثر من نصف الخريجين غير المدمجين (52%) يرجعون فشلهم في الحصول على العمل إلى عوامل أساسية تتراوح بالتدريج بين الافتقار إلى الدعامة الاجتماعية والمساندة العائلية وكل ما يمثلانه من مظاهر المساعدة والرأفة والنصيحة، وبين غياب الحظ وسوء الطالع وكل ما يمثلانه من عوائق في طريق تحقيق الآمال والمطامح والأحلام، وبين شهادة التكوين التي أصبحت تمثل بضاعة غير مطلوبة في سوق شغل هش يفتقد إلى التنظيم المحكم والهيكلة الجيدة، فإن ما يقارب النصف الآخر (44%) من هؤلاء الخريجين ينسبون سبب هذا الفشل إلى الندرة الكبيرة في فرص الشغل والتقلص الواضح لإمكانيات الحصول على منصب عمل. فكل المؤشرات والدلائل الواردة في أجوبة هؤلاء تجمع على أن فرص التشغيل المتوفرة وإمكانيات البحث الممكنة لا تستجيب لعدد الخريجين الجامعيين الذين يطال مشكل البطالة ما يناهز (90%) منهم كل سنة. وهذا ما يطرح مشاكل شتى بالنسبة لاندماجهم السوسيومهني وتوافقهم النفسي وشعورهم بالطمأنينة والتفاؤل تجاه المستقبل وتفكيرهم في تكوين أسرة والاستقلال عن العائلة وتحقيقهم للذات والمكانة الاجتماعية المأمولة.

ج) تبعا للاستنتاجين السابقين، فالملاحظ أن أهم فكرة يمكن الإبقاء عليها لمناقشتها في هذا الإطار هي أن الخريجين الجامعيين المدمجين وغير المدمجين، يتوجهون في معظمهم إلى تحميل المجتمع والآخر مسؤولية النجاح أو الفشل في الحصول على عمل معين. فالمباريات والخدمة المدنية والإعلانات التي تشكل الوسائل الأساسية للحصول على العمل في الحالات المنظمة لا تمثل عند المدمجين سوى نسبة (39%)، في حين أن الوسائل المادية والعلاقات الشخصية

والاتصالات المباشرة التي تندرج في إطار الطرق والأساليب المشبوهة تغطي نسبة (61%). وهذه نتيجة لها ما يؤكدها من قرائن ودلائل في أحكام الخريجين غير المدمجين، بحيث يقرون بنسبة عالية تصل إلى (96%) بأن أسباب فشلهم في الحصول على العمل تعود إلى كل من المجتمع والآخر، وبصفة خاصة إلى النقص الواضح في فرص الشغل والافتقار إلى المساندة وغياب الحظ ثم الشهادة غير المرغوبة. لكن القول بهذه النتيجة التي تختزل فشل حصول الخريجين على عمل في هذه الأسباب دون سواها لا يمنع من التأكيد على فكرة جد هامة قوامها أن هؤلاء الخريجين غير المدمجين لا يعرفون في واقع الأمر كيف يحسنون البحث عن الشغل نظرا لمحدودية كفاءاتهم ومهاراتهم في هذا المجال ثم تصوراتهم الخاطئة عن سوق الشغل وظروفه، الأمر الذي يدفع بهم إلى تحميل المجتمع والآخر كل إخفاقاتهم ومظاهر فشلهم في الحصول على منصب عمل. وهذا معناه أن هؤلاء مازالوا يعتقدون أن إمكانية الاندماج في عالم الشغل تتوقف أولا وأخيرا على ما توفره الدولة من مناصب شغل في كل سنة؛ إذ يكفيهم الحصول على الشهادة الجامعية لتتم مباشرة عملية إدماجهم في أحد القطاعات العمومية وشبه العمومية التابعة للدولة.

وهكذا فإن كل ما يقوم به الخريج في هذا النطاق لا يتجاوز حدود التقدم بطلبه إلى واحد من هذه القطاعات بهدف الالتحاق بإحدى مؤسساته أو إداراته. فهو ليس في حاجة إلى معرفة إمكانيات سوق الشغل وطاقاته وفرصه ومتطلباته ولا إلى تقديم معلومات حول نوعية تكوينه وطبيعة كفاءته ومستوى مهارته، لأنه تعود على أن البحث عن الشغل لا يعني جمع المعلومات وتقديم الطلبات واجتياز المباريات وطرق أبواب مختلف المؤسسات والشركات العامة والخاصة وما إلى ذلك من الإجراءات والخطوات، التي بدونها تصبح إمكانية الحصول على عمل ما عبارة عن وهم زائف أو مطمح مستحيل.

3.3. استنتاجات تتعلق بالشعور إزاء العمل والبطالة

أ)فبخصوص شعور الخريجين المدمجين إزاء الأعمال التي يمارسونها هو على العموم شعور إيجابي تعبر عنه من جهة مظاهر الرضى والقبول بنسبة

(67%) ومن جهة أخرى مظاهر التشبث بالعمل الممارس دون البحث عن غيره بنسبة (68%). لكن في المقابل يمكن التأكيد على أن هذا الشعور الإيجابي لا يتماشى في مستواه العام مع نوعية تكوين هؤلاء الخريجين ومظاهرهم الاجتماعية ومشاريعهم الشخصية؛ بحيث أن غالبيتهم يعملون بالقطاع العام المحدود في إمكانياته ومحفزاته وامتيازاته، ونصفهم (50%) يباشرون أعمالا لا علاقة لها بطبيعة تكوينهم الأصلي. وهذا ما يعني أن الشعور بالرضى والقبول ما هو إلا استراتيجية يستعملها هؤلاء لتفادي وضعية البطالة التي عايشوا بعض مظاهرها الضاغطة أو مروا ببعض مراحلها الحرجة. فتجنبا لتلك الوضعية التي ماتزال تهيمن على مآل عشرات الآلاف من زملائهم الخريجين الجامعيين بالنسبة لاندماجهم في سوق الشغل، نجدهم يقبلون بالنصيب كما يقال ويتشبثون بالأمر الواقع عساهم يحققون جزءا ضئيلا من أحلامهم ومطامحهم في الاندماج داخل المجتمع وفي بلوغ المكانة الاجتماعية وتكوين أسرة وما إلى ذلك.

ب) أما بخصوص شعور الخريجين غير المدمجين إزاء وضعية البطالة المدقعة التي يتخبطون فيها فهو على العموم شعور سلبي تحكمه عوامل التذمر والتشاؤم وتعبر عنه من جهة مظاهر القول باستفحال هذه الوضعية واستمرارها (70%) ومن جهة أخرى مظاهر الإقرار بمشاعر القلق واليأس والتذمر الناجمة عن ضغوطاتها وانعكاساتها السلبية (94%). فإذا كانت المعطيات الرسمية، وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، تؤكد على هبوط واضح في وضعية التشغيل بالمغرب بحيث أن معدل البطالة، وخاصة في أوساط الخريجين الجامعيين، قد عرف تزايدا مطردا منذ أواسط الثمانينات إلى الآن، فإن السؤال المطروح هنا هو كيف يمكن الحديث عن اندماج هؤلاء الخريجين أو شعورهم بالطمأنينة والتفاؤل تجاه المستقبل أو تفكيرهم في تكوين أسرة والشعور بالمسؤولية في غياب منصب العمل الذي يحتل المكانة الهامة في تمثلاتهم الذهنية وفي تحقيق ذواتهم ومكانتهم الاجتماعية؟

الواقع أن أزمة البطالة التي يتخبط فيها الخريجون غير المدمجين هي أزمة متنوعة الأسباب ومتعددة الانعكاسات. فأسبابها وكما سبق التأكيد على ذلك

تتراوح بين النقص في فرص التشغيل وغياب الحظ والشهادة غير المطلوبة. أما انعكاساتها فهي لا تقتصر على مظاهر الإحساس بالتذمر والاكتئاب والضياع والتهميش والخوف من المستقبل الناجمة لدى كل خريج عن عوامل الضغط والتوتر والقلق، بل تتعدى هذا الحد لتشمل سلبياتها مختلف مكونات المجتمع ومؤسساته المتنوعة بما في ذلك الأسرة. وهذا يعني أن الخريج غير المدمج لا يكون عالة على نفسه فحسب، بل يصبح عالة على أسرته بجميع مكوناتها وعلى الدولة بجميع قطاعاتها وعلى المجتمع بمختلف مجالاته ومؤسساته. لكن ماذا عن الحلول المقترحة لتجاوز هذه الأزمة؟ هذا هو السؤال الذي سنحاول الإجابة عليه من خلال مناقشة الاستنتاجات الخاصة بحلول تجاوز وضعية البطالة.

4.3. استنتاجات تتعلق بحلول تجاوز وضعية البطالة

يمكن الإقرار بأن الحلول التي يقدمها الخريجون غير المدمجين لتجاوز أوضاع البطالة وحالاتها الضاغطة تتراوح بين ثلاثة مظاهر أساسية: أولها يتمثل في الرفع من مستوى التكوين، وثانيها يتجلى في تحمل المسؤولية وروح المبادرة، وثالثها يتمظهر في الهجرة إلى خارج الوطن. وهي مظاهر تعكس في مضمونها العام مصداقية فرضيتنا الثانية القائلة بأن فشل الحصول على الشغل يشكل حالة ضاغطة يعيشها الخريج وتتطلب مواجهتها استخدام استراتيجيات ملائمة. والحقيقة أنه إذا كانت هذه الحلول تمثل الاستراتيجيات الثلاث التي يقترحها هؤلاء لتجاوز أوضاع البطالة وحالاتها الضاغطة، فإن تلك الحلول/الاستراتيجيات تتدرج حسب أهميتها من تحقيق نوع من التشغيل الذاتي عبر العمل المؤقت والمشروع الشخصي بنسبة (42%) إلى الهجرة إلى خارج الوطن بحثا عن الشغل بنسبة (34%) إلى الرفع من مستوى التكوين عبر إعادة التكوين والتكوين التكميلي بنسبة (24%). وهذا ما يبرهن على أن الخريجين غير المدمجين الذين أضحوا يتخبطون في وضعية بطالة مزمنة بعد أن قضوا على الأقل ثلاث سنوات من البحث المستمر عن الشغل، يقرون على أن الحل الملائم لتجاوز هذه الوضعية الصعبة لا يخرج عن واحدة من الاستراتيجيات الثلاث السالفة الذكر. إن ما يقارب نصف هؤلاء يفضلون استراتيجية التشغيل الذاتي

المحكومة بتحمل المسؤولية عوض الاتكالية وبروح المبادرة عوض منطق الاستسلام تعبيرا منهم عن الوعي بمحدودية إمكانيات سوق الشغل وظروف هيكلته وتنظيمه لكي يستوعب كل الكفاءات والطاقات التي تكونها الجامعة المغربية. هذه الجامعة التي حتى وإن كانت خلال فترات طويلة نسبيا قد لعبت دورها الكامل على مستوى استيعاب التزايد الطلابي الهائل وتكوينهم وفتح آفاق رحبة لتشغيلهم، إلا أن أهدافها ورهاناتها الأصلية أصبحت اليوم تواجه صعوبات وتحديات كبرى نتيجة تواضع أنظمة تكوينها وأزمة بطالة خريجيها. وإن ما يناهز ثلث هؤلاء الخريجين (34%) يفضلون استراتيجية الهجرة إلى بلدان أخرى وذلك للهروب أولا من الحالات الضاغطة الناجمة عن أوضاع الفشل وجحيم البطالة والتطلع ثانيا إلى الحصول على عمل كيفما كان نوعه في بلاد الغربة لتحقيق جانب من الأحلام التي طالما راودتهم خلال مشوارهم الدراسي. في حين أن ما يقارب الربع من هؤلاء (24%) يرون في الرفع من مستوى تكوينهم الاستراتيجية المعرفية الملائمة لتجاوز مشكل البطالة التي يقبعون فيها. لقد صاروا مقتنعين بأن اندماجهم في سوق الشغل يستدعي أولا وقبل كل شيء تحقيق نوع من التطابق بين طبيعة التكوين ومستلزمات الشغل وذلك عبر تلقي تكوين جديد أو الاستفادة من تكوين تكميلي.

وهذا ما يؤكد على أن الخريجين غير المدمجين يواجهون صدمة البطالة وحالاتها الضاغطة باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات التي تتوزع في هذا البحث تبعا للأبعاد الثلاثة التالية:

- بعد سلوكي خارجي يتعلق بتدبير وضعية البطالة وحالاتها الضاغطة عبر استخدام المهارات الشخصية لتحقيق نوع من التشغيل الذاتي إما من خلال ممارسة أعمال حرة بناء على خلق مشاريع شخصية أو من خلال مزاولة أعمال مؤقتة بعيدة كل البعد عن طبيعة التكوين والمعارف العلمية المكتسبة.

- بعد اجتماعي يتعلق بتعويض الفشل في الحصول على عمل ما بناء على استراتيجيات المساعدة الاجتماعية والدعم العائلي والانتماء السياسي بالرحيل والهجرة إلى خارج الوطن بحثا عن عمل كيفما كان وبأي ثمن كان.

– بعد معرفي داخلي يشمل استراتيجيات التخطيط والتدبير والمراقبة الذاتية وتكييف الكفاءات والمهارات تبعا لأوضاع سوق الشغل ومشاكله. وهكذا يتم اللجوء هنا إلى استراتيجية الرفع من مستوى التكوين إما عبر إعادة التكوين من جديد بعد الوعي بأن التكوين السابق غير مطلوب أو غير كاف بالنسبة لسوق الشغل وإما عبر تلقي تكوين تكميلي أو إضافي قصد اكتساب مهارات وخبرات مهنية يستلزمها واقع سوق الشغل.

خلاصـــــــــة

منذ أواسط الثمانينات من القرن العشرين ومشكل البطالة يطال أعدادا هائلة من خريجي الجامعات في العالم العربي، الأمر الذي أصبحت معه عملية البحث عن الشغل تواجه صعوبات ومشاكل كبرى. وإذا كانت محاولة إبراز محددات هذه العملية كما يباشرها هؤلاء الخريجون قد شكلت الهدف المركزي لهذه الدراسة، فإن التقصي الميداني لصعوبات البحث عن الشغل واستراتيجيات مواجهة الضغوط الناجمة عنها قد أفضت بنا إلى مجموعة من النتائج والخلاصات التي يمكن إجمال أهمها في العناصر الأربعة التالية:

* توجد خصوصيات في أنماط ومظاهر معايشة خريجي الجامعة العربية لمشاكل البحث عن الشغل وأوضاع البطالة المرتبطة بها. وهي خصوصيات تتأثر بمتغيرات الجنس والوسط الاجتماعي ونوع التكوين.

* تتحدد أهم الأساليب والطرق التي يتبعها الخريجون المدمجون في الحصول على العمل في الوسائل المادية والعلاقات الشخصية والاتصالات المباشرة، وهي كلها طرق ذاتية تحكمها عوامل القرابة والزبونية والمحسوبية.

* بينما يرجع نصف الخريجين غير المدمجين فشلهم في الحصول على الشغل إلى فقدان الدعامة الاجتماعية والمساندة العائلية وغياب الحظ والشهادة غير المرغوبة، فإن أغلب الخريجين المدمجين وغير المدمجين يتجهون إلى تحميل المجتمع والآخر مسؤولية النجاح أو الفشل في الحصول على عمل معين.

* يواجه الخريجون غير المدمجين وضعية البطالة وحالاتها الضاغطة باستخدام ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات: واحدة تتعلق باستعمال المهارات

الشخصية لتحقيق نوع من التشغيل الذاتي (أعمال حرة) البعيد عن طبيعة التكوين والمعارف المحصلة. وأخرى ترتبط بالمساعدة الاجتماعية والدعم العائلي للهجرة إلى خارج الوطن بحثا عن عمل كيفما كان. أما الاستراتيجية الثالثة فتتحدد في الرفع من مستوى التكوين عبر إعادة التكوين أو الاستفادة من تكوين تكميلي قصد اكتساب مهارات وخبرات مهنية جديدة يستلزمها سوق الشغل.

الفصـــل السادس : التأخرالذهني ومشكل الإدماج المدرسي(11)

لم يخل أي مجتمع في الماضي ولا يخلو أي مجتمع في الوقت الحاضر من أفراد يتميزون بنقص هام في قدراتهم الذهنية، وإن كانوا يشكلون نسبة ضئيلة من ساكنته. واللغة العادية غنية بالألفاظ التي تدل على الفرد الذي يعاني من هذا النقص. فالمعتوه والأبله والواهن والغبي، كلها تسميات ونعوث نصدرها في حق كل واحد نحكم على ذكائه بالضعف والقصور.

وقد تبنى علم النفس مفهوم التأخر الذهني للتعبير عن هذه الظاهرة، باعتبار أن ضعف الذكاء هو بالقياس مرتبة متأخرة جدا بالنسبة لمستوى المجموع العام للأفراد وتأخر في النمو بالنسبة للمستوى الذي يجب أن يكون عليه الفرد في سن معين. فالأنجلوسكسونيون يستعملون Mental retardation والفرنسيون يستعملون Arrieration Mentale كإطار تتدرج ضمنه كل القصورات والنواقص التي تطبع القدرات الذهنية ونموها، لكن مع التمييز بين ثلاث درجات للتأخر الذهني هي: العميق والمتوسط والخفيف. وإن أهمية هذا التمييز لا تكمن فقط في التحديد الدقيق للتأخر الذهني، بل أيضا في أبعاده التطبيقية المتمثلة في التربية والعلاج.

ويعتبر التمدرس من العوامل الأساسية التي أدت إلى إبراز هذه الظاهرة وتعريفها. فرغم أن التأخر الذهني يشكل ظاهرة مرضية من اختصاص الطب العقلي، فإن المدرسة كمرجع تربوي وثقافي هي التي تعطيه دلالته الحقيقية .فالمتأخر العقلي يظهر أولا وأخيرا كفرد غير قابل للتربية والإدماج الاجتماعي

إن الهدف الرئيسي من مقاربة هذه الظاهرة كمفهوم على المستوى النظري

وكمشكل سوسيوتربوي على المستوى الميداني، يتجلى من جهة في رفع كل الملابسات والصعوبات التي تحيط بهذه الظاهرة وتعوق التعرف والتعريف بحجمها وأبعادها. ويتمثل من جهة أخرى في الخروج باستنتاجات وخلاصات هامة حول واقع الأطفال الذين يعانون من هذا المشكل بالمدار الحضري لفاس.

ولبلوغ هذا الهدف سنركز في هذا الفصل على نقطتين أساسيتين:

الأولى تخص الملابسات العامة لهذه الظاهرة، إن على مستوى التحديد والتشخيص أو على مستوى المعطيات والمشاكل.

و الثانية تهم مشكل التأخر الذهني والإدماج المدرسي، إن على مستوى التمدرس أو على مستوى العلاج التربوي.

1. ظاهرة التأخر الذهني وملابساتها العامة

ما المقصود بالتأخر الذهني عامة وبالمتأخر العقلي خاصة ؟ ليس من السهل تقديم إجابة نهائية ومقنعة عن هذا السؤال وذلك لاعتبارين اثنين:

الأول: قوامه صعوبة الوصول إلى القول بتحديد متجانس وموحد لهذه الظاهرة. فحتى وإن كان النقص العام في القدرة العقلية يمثل العنصر الذي يوحدها، فإن اختلاف معايير تعريفها وتنوع أسبابها ومحدداتها وتعدد أصنافها ودرجاتها وتباين مظاهرها وخصائصها، كلها وقائع ومؤشرات تدل على أنه لا يوجد هناك تأخر عقلي ككيان إكلينيكي بالمفرد.

الثاني: مفاده أن هذا المفهوم الذي خضع على امتداد القرنين الأخيرين، وبصفة خاصة خلال العقود الثلاثة الأخيرة، لعدد من التعديلات والتحليلات سيبقى مع ذلك مثار اللبس والغموض، حيث سيستخدم بألفاظ وصيغ متعددة من قبيل: العتاهة العقلية، الغباوة، البلاهة، التخلف العقلي، النقص العقلي، القصور العقلي، الاختلال العقلي.... الخ. و قصد تقديم بعض الوقائع والمعطيات اللازمة للإجابة على السؤال السابق، سنركز في هذا النطاق على نقطتين فرعيتين:

الأولى تتعلق بمستوى التحديد والتشخيص والثانية ترتبط بمستوى المعطيات والمشاكل

1.1. على مستوى التحديد والتشخيص

تستدعي عملية تحديد مفهوم التأخر الذهني وتشخيص بعض مضامينه الاعتماد على الأبعاد الثلاثة التالية:

أ. التعريف والدلالة

لا جدال في أن مفهوم التأخر الذهني قد عرف بعض الأوصاف والتحديدات على امتداد القرون. فإلى جانب الإقرارات الطبية بالتشوهات البيوسيكولوجية فإن الافتقار إلى القدرة على التمدرس العادي هو الذي كان يشكل نقطة الانطلاق في معانيه كالنواقص والقصورات التي يعبر عنها هذا المفهوم. إلا أنه وابتداء من أوائل هذا القرن وإلى حدود الخمسينات منه، فإن هذا المفهوم سيخضع لتطورات هامة وبالتالي فإن تعريفه سيرتكز في مختلف التحديدات التي أنيطت به على معيارين مستقلين:

الأول يتجلى في المستوى العقلي، حيث إن أصحابه وبفعل تسليمهم بالعلاقة العضوية بين التأخر الذهني ومعامل الذكاء، سيتخذون من اختبارات الذكاء الأدوات الملائمة لتحديد معايير التأخر الدهني (12). ويعني هذا أن فحص مختلف التعريفات التي أعطيت لهذا المفهوم وبالاعتماد على هذا المعيار يمكن أن ينتهي بإقرار أنه أمام التباين الذي يظهره المتأخرون عقليا على مستوى الأسباب والاشتغال والتشخيص، فإن الضعف العقلي يمثل على ما يبدو العنصر الوحيد الذي يشترك فيه هؤلاء الأفراد. فمنذ 1905و هي السنة التي تميزت بإعداد كل من بينيه BINET وسيمون SIMON لسلسة من الاختبارات المتعلقة بالتمييز بين المتمدرسين، والعلاقة جد عضوية بين التأخر الذهني ومعامل الذكاء، حيث تم التأكيد على أن الحد الأقصى لهذا التأخر يتحدد عند الدرجة 70. وإن هذا الحد الذي سيثير نقاشات مستفيضة منذ ذلك الحين، يبقى مع ذلك قابلا للتبرير والبرهنة، إذ وكما سيؤكد على ذلك زازو ZAZZO فإن هذا الرقم لم يتم تحديده بمرسوم، بل إنه يشكل ترجمة لبعض المستلزمات الدراسية والاجتماعية(Zazzo، 1969 : 15).

فالتعليم الذي أصبح إجباريا هو الذي دفع ببنيه إلى اعتماد بعض المؤشرات البيداغوجية في الحكم على ذكاء الأطفال وبالتالي التوصل إلى الرقم (70) الذي يمثل قسمة السن العقلي (10-11) سنة على السن النهائي (15سنة).

الثاني يتمثل في التكيف الاجتماعي، حيث إن أصحابه وبفعل تركيزهم على مفهوم الكفاءة الاجتماعية يرون أن التأخر الذهني، الذي هو عبارة عن اضطرابات أكثر أو أقل أهمية في التكيف الاجتماعي، تترجمه أساسا عدم كفاءة الأفراد المتأخرين عقليا وعدم قدرتهم على العيش بكيفية مستقلة في سن الرشد.

لكن هذا المفهوم وعلى أساس الاكتشافات الجديدة عن التغيرات التكوينية ثم الدور الهام للعوامل الاجتماعية في إعادة تربية المتأخرين عقليا، سيخضع لتحديدات جديدة أكثر تعبيرا عن مضامينه وأبعاده، وعلى رأسها هذا التعريف الذي اقترحته الجمعية الأمريكية للقصور العقلي (A ; A; M ; D) "يشير التأخر الذهني إلى الاشتغال العقلي العام الذي يقل بشكل دال عن المتوسط وتصاحب وجوده قصورات في السلوك التكيفي ويتمظهر خلال الفترة النمائية "(*). والواقع أن هذا التعريف هو الذي أضحى، ومنذ أواخر السبعينات من هذا القرن، يحظى بالتداول الواسع وذلك لأسباب عديدة وفي مقدمتها (Lambert، 1978: 15-19).

-التركيز في تحديد التأخر الذهني على مجموع الادعاءات المطابقة لسن المتأخر.وهذا المنظور النمائي سيؤكد على أهمية السلوكات الحسية الحركية خلال الطفولة الأولى وعلى الادعاءات المدرسية خلال سن التمدرس وعلى الاستقلال السوسيو-مهني خلال سن الرشد.

-التأكيد وفي الآن نفسه على معيار المستوى العقلي ومعيار التكيف الاجتماعي.

-التركيز على الوصف الحالي للفرد مع الرفض الواضح لفكرة الإمكانيات العقلية الثابتة.

-إن هذا التعريف وإن كان يتفادى التفريق بين التأخر الذهني والأمراض العقلية الأخرى كالفصام مثلا، فإنه يختلف عن التصورات التقليدية التي كانت سائدة إلى حدود الخمسينات والتي كانت تعتبر التأخر الذهني حالة مرضية تكمن أسبابها في اضطرابات نورولوجية يستحيل معها العلاج والتربية.

ب. التصنيف والأسباب

يزخر مسار البحث في ظاهرة التأخر الذهني بلائحة واسعة من التصنيفات المتعددة المضامين والمتنوعة الأشكال. فأمام تباين الأفراد المتأخرين عقليا كان من الضروري أن تقترح تصنيفات كثيرة إلى الحد الذي أصبح معه بإمكان كل مجتمع أو على الأحرى بإمكان كل تخصص علمي له ارتباط بميدان التأخر الذهني أن يتوفر على نظامه الخاص للتصنيف. وهي التصنيفات التي نجدها تتراوح على العموم بين تلك التي تركز على درجات التأخر الذهني ومستوياته (التأخر الخفيف– التأخر المتوسط – التأخر العميق) وتلك التي تبنى على أسباب التأخر الذهني ومحدداته (داخلية وذاتية – خارجية وموضوعية – وراثية ومرضية – سيكوعاطفية وسوسيوثقافية).

وقبل تقديم بعض الإيضاحات عن هذه التصنيفات وعن أهميتها في الحديث عن التأخر الذهني، نرى ضرورة التأكيد على أن المحددات التي تم اتخاذها حتى الآن كأسباب رئيسية لهذا التأخر تتوزع تبعا لثلاثة مستويات أساسية (Lafon، 1969: 415).

هناك أولا الأسباب التي تتجلى في التغيرات التكوينية العادية والتي لا علاقة لها بالوراثة.

وهناك ثانيا الأسباب التي تتمثل في التغيرات الوراثية والأمراض التكوينية والتشوهات الكروموزومية، فضلا عن العوامل المرضية التي يمكن معرفتها.

وهناك أخيرا الأسباب السيكو عاطفية والسوسيوثقافية التي تعود في العمق إلى مصدر سيكولوجي أو اجتماعي وذلك بفعل إما بعض القصورات والأخطاء التربوية وإما الانتماء إلى مجموعة هامشية يطغى فيها الإهمال والمعاملة السيئة على التحفيز الثقافي والرعاية الأسروية.

إذن، بفعل تركيزها على درجات التأخر الذهني ومستوياته وعلى أسبابه ومحدداته، فالملاحظ أن مختلف هذه التصنيفات قابلة لأن تندرج ضمن الخطاطة التي يقترحها كل من Clarke و(1975) Klarke والتي تنبني على نظام ثلاثي المداخل على النحو الآتي (Lambert، 1978: 20-21).

تغير تكويني عادي

عوامل سوسيو ثقافية

أصل مرضي (باطولوجي)

75 50 20 0

تبعا لهذه الخطاطة، يمكن القول إن قسما من هذا التأخر الذي تتراوح معاملات ذكاء عناصره بين (50 و75) تحكمه من جهة أولى أسباب التغير التكويني العادي ومن جهة ثانية أسباب سوسيو ثقافية. وأما القسم الآخر والذي تقل معاملات ذكاء عناصره عن 50 فتعود أسبابه إلى أصول مرضية خالصة .والواقع أن هذا المدى المتمثل في الأرقام التقليدية لمعاملات الذكاء الواقعة بين (0 و75) قد شكل الإطار الملائم لاقتراح تصنيفات متنوعة، قوامها تحديد درجة التأخر الذهني وتعيين مستوياته. وإذا كان أكثرها قدما هو الذي يرتب المتأخرين عقليا في: البلهاء (م.ذ. من 0 إلى 20) والأغبياء (م.ذ. من 20 إلى 50) والمعتوهين (م.ذ من 50 إلى 75) (13) فإن ما يجب التنبيه إليه هو أن هذه الألفاظ لم تعد تحظى بأي موقع في القاموس اللغوي للتأخر العقلي.

فعلى أساس توصيات المنظمة العالمية للصحة (O.M.S.) سنة 1968 وقانون الجمعية الأمريكية للقصور العقلي (A.A.M.D) أصبح تصنيف المتأخرين عقليا يتحدد في أربع درجات:

التأخر الذهني الخفيف (م.ذ من ± 50–55 إلى ± 70–75)

التأخر الذهني المعتدل (م.ذ من ± 35 إلى ± 50–55)

التأخر الذهني الصارم (م.ذ من ± 20–25 إلى ± 35)

التأخر الذهني العميق (م.ذ من ± 0–10 إلى ± 20–25)

لكن السؤال الهام الذي يطرح على هامش هذه التصنيفات هو: هل يجب فعلا تصنيف المتأخرين عقليا ؟ وبأي معنى؟

إذا كان تصنيف هؤلاء يستجيب لمجموعة من المتطلبات والدواعي الإدارية والعلمية على حد سواء، حيث يفتح أبواب التشريع والميزانيات والخدمات ويهيئ مجال البحث في الطفولة المتأخرة عقليا، فإن الإشكال المطروح يتجلى في الآثار التي قد يحدثها وسم شخص معين بالمتأخر العقلي.

على ضوء النقاشات الساخنة التي افردتها بعض الفعاليات العلمية لهذا الموضوع في السنوات الأخيرة (14) نعتقد أن التصنيف حسب درجة التأخر يمكن قبوله بالنسبة للأفراد ذوي التأخر العميق والصارم، إذ أن هؤلاء يستوجبون مساعدة اجتماعية وتربوية خاصة، أما فيما يرجع إلى الأفراد ذوي التأخر الذهني الخفيف والمعتدل والمتمثل بشكل خاص في صعوبة تعلم بعض المواد الدراسية، فإنهم لا يستحقون تسمية " المتأخرين عقليا " ولا العزل في مؤسسات خاصة، إذ المفروض هو العمل على توجيههم نحو تعليم مدرسي يوافق متطلباتهم ورغباتهم

ج . الخصائص والمظاهر

فضلا عن الخصائص التقليدية المعروفة للتأخر العقلي مثل: الاضطرابات الحسية والحركية و الإدراكية واللغوية والعاطفية ثم عدم المهارة وعدم الانتباه والنكوص والعدوانية وعدم التوافق الدراسي، هناك مجموعة من المظاهر الأساسية التي يمكن اختصارها في المواصفات الثلاث التالية: الأولى تتحدد في الاتساق الزمني في النمو l'heterochronie حيث أصبح من المؤكد أن المتأخر العقلي وبالمقارنة مع الطفل العادي ينمو ويتطور بسرعات مختلفة تبعا لمختلف قطاعات النمو السيكوبيولوجي (ZAZZO€، 1979: 166-168). ويعني هذا أنه من المظاهر الأساسية للتأخر العقلي، الإيقاع النمائي البطيء المطبوع بالتوقفات المتقطعة أحيانا والنهائية أحيانا أخرى عند مستويات تكوينية معينة، إذ تم التوصل إلى أن المتأخرين والعاديين لا يختلفون سوى عن طريق سرعة نموهم المعرفي، وبالتالي فإن ما يميز تكون البينات المعرفية عند المتأخرين هي مظاهر البطء والتوقفات وعدم الاكتمال.

الثانية تتجلى في اللزوجة أو المطواعية التكوينية la viscosite genetiqueالتي ترتكز عند المتأخر العقلي على التوازن المختل، حيث إن هذا الأخير الذي وبوصوله إلى الأشكال الأولية للتنظيم الإجرائي، يمكنه أن يبقى لسنوات عديدة كما لو أن الاهتمام والفضول والحيوية التي تؤدي بالفرد العادي إلى طرح المشاكل الجديدة وإيجاد الحلول وبالتالي المرور إلى مستويات عليا، تنعدم عنده. فهذا التوازن المختل يوضح بطبيعة الحال الفوارق الهامة في السن

والتذبذبات المستمرة بين المراحل السابقة واللاحقة. ومعنى هذا أنه إذا كان الارتقاء عند الفرد العادي يتميز بالسرعة، حيث هناك انتقال مباشر من مستوى معين إلى مستوى أعلى، فإن العكس هو الذي نجده عند المتأخر العقلي، إذ أن الارتقاء وبفعل استمرار اختلال التوازن لفترة طويلة يبقى مفعما ببصمات المراحل والمستويات السابقة حتى أثناء بلوغ صاحبه مستوى أعلى (Inhelder،1968: 195-197).

لكن مع ذلك فالمؤكد أن هذا الارتقاء يحتفظ بنوع من الليونة النمائية Plasticite developpementaleالتي تسمح بالاعتماد على برامج التعلم الإجرائي والمساعدة المعرفية قصد تحقيق النمو المعرفي الملائم (Paour، 1988: 194).

أما المواصفة الثالثة فتتمثل في الجمود العقلي l'inertie oligophrenique الذي يتجلى في تأخر نمو عمليات التجريد والتعميم وفي المساهمة الناقصة للغة في تعيين السمات اللازمة لتعميم الموضوعات. فالأطفال المتأخرون الذين يعانون من هذا الاضطراب يفشلون على العموم في إنجاز العمليات العقلية اللازمة وفي تشغيل أدواتهم المعرفية إن على مستوى التقاط المعلومات أو على مستوى معالجتها. إن الجمود العقلي الذي يتحدد أساسا في هذا التشويش العميق على عمليات التجريد والتعميم يبقى هو المظهر المسيطر على الاشتغال المعرفي لعدد من المتأخرين عقليا (Luria: .209-207).

2.1. على مستوى المعطيات والمشاكل

الواقع أن عملية تحديد حجم ظاهرة التأخر الذهني في أي مجتمع، تعتبر من الإجراءات الأساسية وذلك لاعتبارين اثنين: فمن جهة أولى إن أي مشروع تنموي أو أي تخطيط من لدن الأجهزة المسؤولة على هذه الظاهرة يستوجب سلسلة من المعطيات الرقمية. ومن جهة ثانية إن مثل هذه المعطيات هي التي تسمح بتقويم المجهودات التي يقوم بها المجتمع في سبيل الحد أو التخفيف من آثار ومشاكل هذه الظاهرة.

و رغم صعوبة تحديد أو على الأحرى الاتفاق حول نسبة محددة للتأخر العقلي، فالثابت أن الإجماع شبه حاصل حول اعتبار نسبة (3 %) من المجموع

العام للسكان كقيمة دالة على الأفراد المتأخرين عقليا. وهي النسبة التي تتوزع إلى نسب فرعية تبعا لدرجات التأخر على النحو التالي:

-التأخر الذهني الخفيف 2,5%

-التأخر الذهني المعتدل والصارم 0,4%

-التأخر الذهني العميق 0,1%

على ضوء هذا التحديد يمكن التساؤل حول الحجم الحقيقي لظاهر التأخر الذهني بالمدار الحضري لفاس وعن إجراءات تعيينها وأساليب تشخيصها ووسائل علاجها. وكإجابة على ذلك يمكن التأكيد أنه من الصعب جدا الوصول إلى معرفة الحجم الفعلي لهذه الظاهرة في بلد كالمغرب، أوفي مدينة كفاس، وذلك بفعل الغياب التام للدراسات الإحصائية اللازمة والبحوث الميدانية الدقيقة عن حالات التأخر الذهني في الأسر والمدارس والتجمعات السكانية المختلفة.

فرغم كل المحاولات التي قمنا بها على مستوى مدينة فاس قصد معاينة هذه الظاهرة في أهميتها وأبعادها الحقيقية إلا أن مختلف الصعوبات والعوائق التي واجهتنا حالت دون تحقيق هذه الغاية. ولهذا لم نتمكن من الخروج من كل هذه المحاولات سوى ببعض الملاحظات الأساسية التي نرى فيها المعالم القابلة للتعبير عن واقع الأطفال المتأخرين عقليا بفاس، وهي الملاحظات التي يمكن التعبير عن بعض مضامينها بالاعتماد على الأبعاد الثلاثة التالية:

1.2.1 من حيث التشخيص

يبدو أنه في مجمله غير دقيق إلى الحد الذي يسمح بمعاينة حجم التأخر الذهني ودرجته وإمكانية علاجه. فالأسلوب المعتمد في المستشفيات وفي العيادات الخاصة وفي بعض المؤسسات يقتصر في الغالب على المعاينة والمقابلة مع الأسرة لتشخيص التأخر، الأمر الذي يصعب معه تصنيف درجته ما دام أن الاختبارات الإكلينيكية لا تطبق. ولهذا فإن الأمر لا يتجاوز حدود الوصف للحالة والتحديد الكامل للائحة الأدوية ثم الرجوع بها إلى الأسرة.

و يمكن التمييز في هذا الإطار بين أربع نسب للتأخر العقلي:

– هناك أولا نسبة ضئيلة من الأفراد ذوي التأخر الذهني البسيط المصاحب في الغالب باضطرابات مرضية واضحة مثل: الاضطرابات السلوكية والتشوهات الجسدية والنوبات الصرعية، يتم الكشف عنهم قصد تشخيص حالاتهم بعد عرضهم من لدن أسرهم على الطبيب (طبيب الأطفال – الطبيب العقلي – الأخصائي النفسي) وفي مرحلة مبكرة (مرض Down و Folling على سبيل المثال).

– هناك ثانيا نسبة ضئيلة أخرى من المتأخرين العقليين المتواجدين في بعض الدور الخيرية التي ألحقوا بها إما عن طريق السلطات المحلية وإما عن طريق أسرهم التي لم تتمكن من رعايتهم والتكفل بهم. ورغم عرض هؤلاء من حين لآخر على بعض الأطباء قصد الكشف عنهم فإنهم يعيشون بطريقة مهمشة.

– هناك ثالثا، نسبة هامة من المتأخرين العقليين الذين يتم الكشف عنهم من لدن بعض الأطباء بعد أن أحيلوا عليهم من طرف إدارات بعض المؤسسات التعليمية التي أخذت بملاحظات معلميهم وخاصة على مستوى عسر الفهم والتذكر واضطرابات اللغة والتعبير فضلا عن تأخرهم الدراسي

– وهناك أخيرا نسبة كبيرة جدا، هي التي تبقى بدون كشف أو تشخيص، نتيجة الإهمال واللامبالاة أحيانا والتستر والكتمان أحيانا والجهل وعدم الوعي أحيانا أخرى.

2.2.1 من حيث العلاج

يمكن التمييز هنا بين ثلاث وسائل للعلاج:

– لا توجد سوى مؤسسة واحدة حتى الآن، وهي مؤسسة الأمير مولاي عبد الله الخيرية. طاقتها الاستيعابية تتحدد حاليا في: 64 عنصر تتراوح أعمارهم بين (4 و20 سنة)، بالإضافة إلى (20) عنصر يوجدون في لائحة الانتظار. وإذا كان أغلب هؤلاء يعانون من تأخر عقلي خفيف، على حد اعتقاد المشرفين على المؤسسة بما في ذلك الخبير التربوي الذي يستعينون به، فإن المؤكد هو أن هذا الحكم يدعو إلى الشك خاصة وأن هؤلاء المشرفين يفتقرون إلى التكوين المتخصص. وتتمثل الجهات التي تحيل هؤلاء الأطفال على المؤسسة في أطباء الأطفال وأطباء الأمراض العقلية.

– هناك مستشفى ابن الحسن للأمراض العقلية الذي تزوره على مدار كل سنة مجموعة من الحالات ذات التأخر الذهني المصاحب باضطرابات متنوعة إما بتوجيه من المؤسسات المدرسية وإما بمبادرة من أسرها. وقد بلغ المجموع العام للحالات التي زارت المستشفى وأعيدت إلى عائلتها ومعها وصفات دوائية إلى :280حالة خلال سنة 1994.

– وأخيرا هناك أطباء الأطفال والأخصائيون النفسيون الذين تتردد عليهم بعض حالات التأخر الذهني إما للحصول على وصفات دوائية ثم الرجوع إلى العائلة وإما لإحالتها، خاصة من لدن الأخصائي النفسي، على بعض القطاعات المهنية (الصناعة التقليدية) قصد إدماجها.

3.2.1 من حيث المواقف

يمكن التمييز هنا بين مواقف الآباء والمعلمين ومواقف المجتمع:

فبخصوص مواقف الآباء والمعلمين فهي تتراوح بين النظر إلى المتأخر العقلي كفرد عادي أو كشخص غير مرغوب فيه بالنسبة للآباء وبين اعتباره كعنصر غير قابل للتربية بالنسبة للمعلمين.

أما بخصوص موقف المجتمع فإنه وإن كان يتميز ببعض الجهود في مجال خدمة الطفولة المتأخرة عقليا ورعايتها، إلا أنه يبقى مع ذلك في اتجاهه العام مطبوعا بالإهمال واللامبالاة والصمت والتهميش. وحتى بالنسبة لهذه الجهود فإن الطابع الغالب عليها هو تقديم الخدمات ضمن إطار يغلب عليه طابع الشفقة والإحسان عوض الانطلاق من مبدأ اعتبارها حقا من حقوق الطفل وواجبا من واجبات المجتمع.

على أساس هذه الملاحظات يتضح إذن أن ظاهرة التأخر الذهني ما تزال عندنا عرضة للإهمال الواضح، الأمر الذي يستحيل معه تحديد حجمها وأبعادها بالدقة المطلوبة. فحتى بالنسبة للأجهزة والإدارات المسؤولة على هذه الشريحة من المجتمع (وزارة الصحة، وزارة الشبيبة والرياضة، المندوبية السامية للمعوقين) نجدها لا تتوفر سوى على التقارير الشهرية التي تصلها من بعض المستشفيات والمتضمنة لأعداد المتأخرين عقليا الذين يزورون هذه الأخيرة، هذا

مع العلم أن عددا كبيرا من أمثال هؤلاء لا يعرضون في العادة على الطبيب قصد التشخيص ولا يزورون المستشفيات. وإن ما يدعم صواب هذا الطرح هو أن هذه الأجهزة والإدارات نفسها لا تزال تعتمد حتى الآن على نسبة (3 ٪) للمنظمة العالمية للصحة قصد تحديد حجم هذه الظاهرة ولو بصفة تقريبية.

وللبرهنة على وجاهة هذه الملاحظات ومصداقيتها بالنسبة لواقع الطفولة المتأخرة عقليا بفاس، نرى ضرورة الإشارة إلى بعض التقديرات الأولية المبنية إما على بعض مؤشرات المنظمة العالمية للصحة وإما على بعض النسب التي توصلنا إليها بعد جهد جهيد لأن الأمر ما يزال عندنا، أعني أمر هذه الظاهرة، يستدعي التستر والكتمان والإهمال.

إذا أخذنا المغرب ككل، حيث يصل تعداد سكانه حسب الإحصاء الأخير إلى حوالي 27 مليون نسمة، وإذا اعتبرنا أن نسبة المتأخرين عقليا بفئاتهم المختلفة هي (3٪)، أمكننا على الأقل الوصول إلى التقديرات الأولية التالية (15):

-فبخصوص العدد التقديري للمتأخرين العقليين على الصعيد الوطني يصل إلى 810000 عنصر.

و إذا طبقنا النسب الفرعية على هذا العدد تصبح درجات التأخر الذهني موزعة على الصعيد الوطني تبعا للأعداد التالية:

-التأخر الذهني الخفيف 675000

-التأخر الذهني المتوسط 108000

-التأخر الذهني العميق 27000

-أما بخصوص العدد التقديري للأطفال المتأخرين عقليا بفاس، والمتراوحة أعمارهم بين (أقل من سنة و14 سنة)، فيتحدد في 7869 عنصر (16). إذا طبقنا النسب الفرعية على هذا العدد تصبح درجات التأخر الذهني موزعة تبعا للأعداد التالية:

-التأخر الذهني الخفيف 6558،

-التأخر الذهني المتوسط 1049

-التأخر الذهني العميق 262

ورغم كل التحفظات الممكنة بخصوص هذه المعطيات التقديرية المبنية على بعض النسب النظرية، فإننا نعتبرها مع ذلك بمثابة المؤشرات الوحيدة المتوفرة لدينا حتى الآن في مجال التعبير إلى حد ما عن واقع ظاهرة التأخر الذهني بالمدار الحضري لفاس.

2. ظاهرة التأخر الذهني والإدماج المدرسي

إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من التطرق إلى ظاهرة التأخر الذهني وملابساتها العامة، هي أن هذه الظاهرة لا تشكل الموضوع الموحد والمتجانس .فتعدد أسبابها وأشكالها وتنوع درجاتها و مظاهرها، كلها معطيات ووقائع تؤكد على أنه لا يوجد تأخر عقلي ككيان إكلينيكي بالمفرد. فحتى وإن كان النقص العام في القدرة العقلية يشكل العنصر الذي يوحد مضامين هذه الظاهرة، فالملاحظ أنه ضمن هذا القاسم المشترك نفسه تتدرج حالات عديدة ومتنوعة تستلزم إمكانيات ووسائل للتكيف وسلوكات تربوية مختلفة.

وفي غياب الإحصائيات الرسمية، فإن عدد الأطفال المتأخرين عقليا، وكما سبقت الإشارة إلى ذلك يتحدد بالمدار الحضاري لفاس في 7869 عنصر. والواقع أن هذا العدد الهام من المتأخرين الذين يتميزون بنواقص في قدراتهم العقلية وكفاءاتهم الاجتماعية عادة ما يواجهون بأساليب المنع من متابعة الدراسة بدعوى عدم قابليتهم للتربية والتحصيل ثم الرفض من مباشرة التطبيب والعلاج داخل المستشفيات " مستشفى ابن الحسن كمثال " بدعوى أنهم ليسوا مرضى بما فيه الكفاية.

والحقيقة أن هذه التبريرات وإن كانت تبرئ في أعين الكثيرين مسؤولية المدرسة والمستشفى في التخلي عن هؤلاء الأطفال، فإنها لا تعمل إلا على تكريس إعاقتهم وتعميقها وتهميش وضعيتهم وتأزيمها، بحيث لا يجدون أمامهم سوى خيار واحد، إذا ما توفر وهو اللجوء إلى بعض المؤسسات الخيرية و الخاصة.

في ظل هذه الظروف التي لا تبعث إلا على الرفض والتهميش والإهمال واللامبالاة والفشل الذريع نتساءل ما هي الإمكانيات والوسائل المتوفرة

لمعالجة هؤلاء الأطفال وإدماجهم؟ وما هي الوظيفة التي يمكن للمدرسة أن تقوم بها في هذا النطاق ؟ سنحاول الإجابة على هذين السؤالين من خلال التركيز على النقطتين الفرعيتين التاليتين:

2. 1. التأخر الذهني والتمدرس

لا شك أن التأخر الذهني يرتبط ارتباطا عضويا بالتمدرس لا من حيث التعريف والتحديد ولا من حيث العلاج والتربية. فأي نقص في القدرات الذهنية بسبب تأخر في النمو يؤدي بالمتأخر العقلي كما تبين ذلك اختبارات الذكاء إلى الفشل الدراسي المتكرر. وهكذا فقد وجدت بعض الأنظمة التعليمية الغربية، منذ أوائل هذا القرن مع BINET في فرنسا وTERMAN وWECHSLER في الولايات المتحدة الأمريكية، في مقاييس الذكاء الأدوات المنهجية الملائمة للكشف عن الأطفال غير العاديين وتشخيص حالات المتأخرين العقليين وخاصة تلك التي يكون تأخر عناصرها خفيفا غير مصاحب بأية أعراض جسمية أو سلوكية مثيرة .وقد تولد عن هذه الممارسة مفهوم العتاهة العقلية La débilité mentale كتأخر عقلي خفيف تتراوح معاملات ذكاء عناصره بين (50 و70) وأصبح الأطفال المعتوهين يشكلون فئة خاصة من المتمدرسين الذين يوجهون إلى المدارس المستقلة أو التكميلية، على اعتبار أن عجزهم على الاستفادة من الطرق والمناهج التربوية العادية، يستدعي إخضاعهم إلى تعليم خاص في برامجه وطرقه وأطره يراعي بالضرورة تأخرهم العقلي ومواصفاته. أما الأشكال الأخرى من التأخر الذهني والتي تكون على درجة كبيرة من الحدة و"المرض"، فعادة ما يتم الكشف عنها بصورة مبكرة ويتم علاجها في مؤسسات خاصة يلعب فيها الجانب الطبي الدور الرئيسي لكن مع الاحتفاظ بالتربية كوسيلة ضرورية وكهدف استراتيجي (17).

وإذا كان مفهوم الذكاء وطرق قياسه قد أثار وما يزال يثير جدلا كبيرا في الأوساط العلمية المعنية، فإن ما يجب التنبيه إليه هو أن التأخر الذهني لا ينحصر بالضرورة في العجز عن حل المشاكل الفكرية التي تطرح على ذكاء الطفل

بل إنه يتمثل كذلك في العجز عن التكيف الاجتماعي.فالمتأخر العقلي وبالإضافة إلى ضعف ذكائه يفتقد إلى الاستقلال الذاتي الذي يمكنه من مواجهة مشاكل الحياة اليومية، حيث يكون في أمس الحاجة إلى مساعدة الآخرين ورعايتهم. وهذه مسألة يوضحها R .ZAZZO (1964) بتأكيده على أن النقص العقلي الذي يميز العتاهة العقلية عادة ما يكون محددا ومحكوما بمتطلبات المجتمع التي نجدها تختلف من مجتمع لآخر ومن سن لآخر.

والمدرسة كمؤسسة تربوية وثقافية يوكل إليها المجتمع مسؤولية تحديد هذه المتطلبات والعمل على تحقيقها. فهي التي تعطي للتأخر العقلي دلالته الحقيقية وذلك من خلال التأكيد على عجز الأفراد الذين يعانون من هذا التأخر عن الاستجابة لمتطلباتها والتكيف معها. ويشكل الفشل الدراسي المظهر الأساسي الذي يعبر عن هذا العجز.

فمن المعروف أن المتأخر العقلي لا يستطيع مسايرة البرامج التعليمية بالصورة التي نجدها عند الأطفال العاديين، إذ غالبا ما يقع في الفشل الدراسي الذريع رغم مجهودات معلميه وأسرته. إلا أنه إذا كان الفشل الدراسي يشكل أحد

المظاهر الأساسية للتأخر العقلي فإن هذا لا يعني إمكانية اختزاله في هذا الأخير، حيث صار من المؤكد أن الفشل الدراسي تحكمه أسباب أخرى غير التأخر الذهني. فإذا كان هذا الأخير يعني الفشل الدراسي فالعكس غير صحيح حسب ما تدل عليه نتائج عدد من الدراسات، إذ اتضح من المعطيات الإحصائية لهذه الدراسات أن نسبة (2.5%) من التلاميذ ذوي التأخر الخفيف لا تفسر إلا نسبة ضئيلة من النسبة العامة للفشل الدراسي والتي تصل إلى (25 %) خلال خمس سنوات الأولى من الابتدائي، وتبقى نسبة كبيرة من هذا الفشل مرتبطة بعوامل أخرى غير الذكاء. وهذا ما يعني أن ظاهرة الفشل الدراسي هي ظاهرة ضخمة تمس عددا كبيرا من الأطفال يتجاوز بكثير عدد الأطفال المتأخرين عقليا، وبالتالي تظهر أهمية التشخيص والكشف عن هذه الفئة الأخيرة قصد تمييزهم عن الأطفال الآخرين الذين يوجدون في حالة فشل، كحالة الديسلكسيك التي تشكل

اضطرابا خاصا بالقراءة أو حالة اضطراب وجداني أو حالة بعض المشاكل الأسروية التي تؤدي كلها إلى الفشل الدراسي دون أن يكون هناك نقص في الذكاء.

إن كل الدراسات التي أجريت في المغرب حول الفشل الدراسي قد تناولته بصورة عامة من خلال التركيز على بعض المتغيرات، كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة والانتماء الجغرافي (بادية / مدينة) وبعض المتغيرات التربوية، في حين هناك غياب تام للدراسات التي تهتم بالتأخر الذهني في علاقته بالتمدرس. والحقيقة أنه وبالموازاة مع هذا الاتجاه السوسيوتربوي فنحن في حاجة إلى دراسات تحليلية متعمقة عن سيكولوجية الأطفال الموجودين في حالة فشل دراسي. نقول هذا لأن مصير هؤلاء الأطفال، وفي ظل الشروط المدرسية والأسرية والمجتمعية التي تطبع واقعهم كما عايناه في فاس، لا يمكنه أن يكون إلا الفشل الذريع والتهميش الاجتماعي. إنهم يشكلون فئة خاصة من الأطفال الذين وبفعل وضعيتهم الصعبة يحتاجون رعاية خاصة ومساعدة فعلية قصد تحقيق إدماجهم في المجتمع.

2.2. التأخر الذهني والعلاج التربوي

في غياب أقراص كيماوية للذكاء، ما هي الإمكانيات والوسائل المتوفرة لعلاج التأخر الذهني؟ وهل يمكن الحديث عن علاج وكأن الأمر كاضطراب نورولوجي-وراثي يستحيل معه تحسين حالة الفرد الذي يشكو منه قد ولى منذ زمن بعيد. فتقدم الدراسات العلمية المتنوعة الاختصاصات يتعلق بمرض فعلي؟ إن التصور الذي كان ينظر إلى التأخر الذهني ما فتئت تبرهن يوما بعد يوم على ضرورة تعويض هذه النظرة الطبية المتشائمة بنظرة أكثر واقعية وأكثر تفاؤلا. فالممارسات الحالية التي تسعى إلى معالجة ظاهرة التأخر الذهني نجدها تتميز من جهة بالكثرة والتنوع ومن جهة أخرى بقلة الفعالية والمردودية. وهي تتلخص في ثلاثة اتجاهات متكاملة:

الأول اتجاه علاجي Therapeutique ، يمثله أطباء الأطفال وأطباء العقل وعلماء النفس الذين تتحدد تدخلاتهم في جملة من الوصفات الدوائية أو التقنيات التحليلنفسية لبعض الاضطرابات الخاصة بالتأخر الذهني.

الثاني عبارة عن إ عادة التربية Reducation ، ويمثله كل من الأخصائي في تقويم النطق L'orthophoniste والأخصائي النفسي–الحركي، واللذان يهتمان على التوالي بالجوانب اللغوية والحركية وبالضبط بصعوبات النطق والكلام بالنسبة للأول وباضطرابات الجانب الحسي الحركي بالنسبة للثاني.

الثالث تربوي صرف L'Education ، يمثله المربون المتخصصون الذين يعملون على تعليم المتأخرين عقليا أهم السلوكات الأداتية كالنظافة والأكل واللعب والتعبير واستخدام بعض الأدوات...

لكن ما يجب التأكيد عليه في هذا النطاق هو أن كل هذه الممارسات والمجهودات، وإن كانت تخفف إلى حد ما من معاناة المتأخرين عقليا وترفع بشكل عام من مستوى تكيفهم، فإنها لا تمس الجانب الجوهري للتأخر العقلي والمتمثل في القدرات الذهنية. وعلى العموم فإن هذا النوع من العلاج يخص بالدرجة الأولى التأخر الذهني الصارم والعميق، أما التأخر الذهني الخفيف فبالإضافة إلى هذا الأسلوب العلاجي، والذي غالبا ما يكون جزئيا وثانويا، فإن التركيز يتم فيه على التمدرس المبني على نظام تعليمي خاص من حيث مناهجه وبرامجه وأطره. بمعنى النظام التعليمي الذي وبمراعاته للقدرات العقلية للمتأخرين يسمح لهم بتحقيق تطورات هامة على مستوى اكتساب بعض المعارف (القراءة والكتابة والحساب) وبعض الأنشطة الموازية. وتعتبر المبادئ التربوية لفريني C.Freinet من الأسس التي يقوم عليها هذا التعليم وفي مقدمتها: الانطلاق من رغبات الطفل وحاجاته واحترام إيقاعه وحريته في العمل ثم العمل الجماعي ...وبفضل هذا النظام التعليمي ومدارسه التكميلية وبيداغوجيته الخاصة أصبح بإمكان نسبة هامة من المعتوهين أن يتداركوا نقصهم العقلي وفشلهم الدراسي، حيث يدمجون من جديد في الأقسام العادية، أما النسبة المتبقية فإن عناصرها ورغم التقدم الذي يحققونه في تعلم القراءة والكتابة، يوجهون إلى التعليم المهني قصد إدماجهم اجتماعيا.

إذن، إذا كانت الخلاصة الأساسية التي يمكن الخروج بها مما تقدم هي أن هذه الأساليب للعلاج التربوي لا ترقى إلى مستوى محو آثار التأخر الذهني، فإن

السؤال الجوهري الذي يطرح نفسه في هذا الإطار: هل المتأخر العقلي غير قابل للتربية؟ أم أن التربية في أسلوبها الحالي هي التي تبدو عاجزة عن الرفع من مستوى ذكاء المتأخر العقلي؟ الواقع أن هذا السؤال يحيل بشقيه إلى مسألة أساسية وهي مدى قابلية الذكاء للتربية، وبالتالي مدى إمكانية النجاح في الرفع من مستوى الذكاء الذي يشكل وبدون منازع المنفذ الرئيسي نحو محو آثار التأخر الذهني.

ونظرا إلى أن التربية الحديثة، كعلم تطبيقي وكممارسة فعلية، أضحت تنظر إلى الذكاء كقدرة عقلية قابلة للنمو والتطور بفضل برامج ومناهج وتقنيات ملائمة، فإن العلاج التربوي بمفهومه المعاصر أصبح يمثل الإمكانية الحاسمة لمعالجة التأخر الذهني، خاصة وأن العلاج الطبي بمختلف أشكاله وصيغه لم يعد يتجاوز حدود الأسلوب المصاحب أو المساعد. وتعتبر التربية المعرفية أو العلاج المعرفي La remdiation cognitive أحد الاتجاهات العلمية الواعدة في الوقت الحالي لكونها أضحت من جهة تشكل الميدان التطبيقي لمعالجة التأخر الذهني ومن جهة أخرى البديل الفعلي لكل المحاولات التربوية السابقة، وفي مقدمتها:

-التربية التعويضية التي طبقت خلال السبعينات في الولايات المتحدة الأمريكية وعلى نطاق واسع من أجل محاربة الفشل الدراسي بالرفع من مستوى ذكاء الأطفال وخاصة أطفال الأوساط السوسيوثقافية الضعيفة والتي فشلت إلى حد كبير في بلوغ النتائج الهامة التي كانت تتوخاها.

-النموذج السلوكي للتربية الذي وبتركيزه المبالغ فيه على عامل الإشراط والتعزيز ظل بعيدا عن الأنشطة العقلية التي كان يعتبرها خارج إطار اهتمامه.

-وأخيرا هناك حركة قياس الذكاء والقدرات المختلفة التي عرفت نشاطا وانتشارا كبيرين في الماضي القريب رغم أنها أبانت في نهاية المطاف على عقمها وأدت إلى طرح مشاكل أكثر مما ساهمت في حلها.

و قد لخص لوثري J Lautrey. المبادئ الأساسية التي تبنى عليها هذه التربية المعرفية في المصادرات الثلاث التالية (Lautrey، 1994: 28).

-توجد إجراءات معرفية عامة يمكن للفرد أن يستخدمها لتدبير اشتغاله المعرفي الخاص.

-ترجع الفوارق الفردية في الذكاء وفي التأخرات العقلية بشكل خاص إلى فوارق في سجل الإجراءات المعرفية العامة التي يتوفر عليها الفرد.

-يمكن لأي فرد في أي سن أن يتعلم هذه الإجراءات المعرفية العامة.

تبعا لهذا التحديد، يمكن القول إنه إذا كانت الفروق الفردية في الذكاء وفي التأخرات العقلية تعود بالأساس إلى فوارق في سجل الإجراءات المعرفية العامة التي يتوفر عليها الفرد ويستخدمها لتدبير اشتغاله المعرفي الخاص، فإن هذه الإجراءات يمكن لكل فرد وفي أي عمر أن يتعلمها، بمعنى أنه يمكن عن طريق برامج للتدريب تعلم كيف يجب التفكير بفاعلية وبالتالي أن يصبح الفرد أكثر ذكاء.

الحقيقة أن هذه الصيغة العامة للتربية المعرفية، لا يقصد بها الأفراد العاديين فقط بل هي موجهة أصلا إلى الأفراد الذين يوجدون في حالة فشل أو الذين يعانون بعض الصعوبات في التعلم وفي حل المشكلات. فهي وبفعل انبنائها على التصور المعرفي قد أعطت دفعة كبيرة لدراسة ظاهرة التأخر الذهني وفهمها وساعدت على التحديد الدقيق للمشكل الذي يميز الاشتغال المعرفي عند المتأخرين ويعوق نموهم وتعلمهم. وأكثر من هذا، لقد أدت هذه التربية إلى تبيان قابلية العمليات المعرفية عامة والذكاء خاصة للتربية حتى في مجال التأخر الذهني. وتوجد وقائع ومعطيات كثيرة تعبر عن مصداقية هذا الطرح، نكتفي هنا بإجمال أهمها في النقطتين التاليتن:

-إذا كان كل من المتأخرين والعاديين يتوفرون عند نفس المستوى النمائي على أدوات معرفية متساوية، فالملاحظ أن المتأخرين عقليا يظهرون في وضعيات حل المشكلات أقل نجاحا من العاديين.

-رغم أن المتأخرين عقليا يتميزون بإيقاع نمائي متذبذب، تتخلله توقفات متقطعة أحيانا ونهائية أحيانا أخرى عند مستويات تكوينية معينة، إلا أن برامج التعلمات الإجرائية تبين أن نموهم يحتفظ مع ذلك ببعض الليونة والمرونة.

وللربط والتوحيد بين هاتين النقطتين ذهب باور L.Paour إلى اقتراح نموذجه عن العجز المزمن في الاشتغال المعرفي عند المتأخرين، حيث يرى أن هؤلاء

يتميزون أولا وقبل كل شيء بتنافر معرفي كبير بين مستوى نمو الكفاءات المعرفية والطرق التلقائية لاستخدامها.

فكيفما كان مستوى نموهم العقلي، فإنهم يعجرون عن توظيف أدواتهم المعرفية بطريقة فعالة. ويعتبر هذا العجز المزمن في الاشتغال المعرفي أحد العوامل الأساسية في حصول التأخر أو التوقف في النمو، وفي فشل الفرد في عمليات حل المشكلات والتقاط المعلومات ومراقبة المعالجة (Paour، 1988: 194- 198).

و الواقع أن هذا النموذج الذي ما يزال في حاجة إلى التطوير والتدقيق، يجيب على أهم الأسئلة التي يطرحها مفهوم التأخر الذهني وأساليب علاجه. فهو يوضح من جهة أولى قابلية الذكاء للتربية ويؤسس من جهة ثانية الطرق والتقنيات والبرامج الملائمة لتحقيق هذه التربية وذلك من خلال التحديد الدقيق لطبيعة العجز ومشكل الاشتغال عند المتأخرين عقليا. ومن ضمن الطرق الفعالة والأكثر استعمالا في هذا الصدد، هناك: برنامج الإغناء الأداتي (P.E.I.) لفرنشتان R .Fuernstein وبرنامج التدبير العقلي لدولاجرندري de la granderie لتحسين الاشتغال المعرفي عند المتأخرين عقليا، كما توجد برامج كثيرة للتعلم الإجرائي والتي تغني الارتقاء وتنتقل به إلى مستويات عليا في النمو، والاستعمال السيكوبيداغوجي للحاسوب لتعليم المتأخرين عقليا أساليب ضبط ومراقبة اشتغالهم المعرفي والوعي بنشاطهم العقلي.

لكن ما يجب التنبيه إليه، هو أن هذه البرامج والتطبيقات لا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تعوض المناهج التعليمية العادية، بل إنها تدعمها وتعززها باستمرار، ويعني هذا أن تعميم طرق العلاج المعرفي وتطويرها، وبالخصوص عمليات التقويم التي يمكن أن تبرز نتائجها وفعاليتها، تبقى من الشروط الضرورية لنجاح أي مشروع تربوي في مجال معالجة ظاهرة التأخر الذهني وفق تطبيقات وممارسات مضبوطة

الفصـل السابــع: مظاهــر وعوامـل الفشـل الدراسـي لـدى الطفـل

لا جدال في أن كثيرا من الأطفال المغاربة ذوي القدرات الذهنية الكافية للنجاح في المدرسة، ينتهي بهم المطاف إلى الرسوب والفشل، بحيث أن مشوارهم الدراسي غالبا ما يتوقف عند نهاية التعليم الأساسي على أبعد تقدير. وحيث إن الهدف المحدد لهذه الورقة يتلخص في محاولة إبراز نوعية العلاقة التي تجمع بين هذا الفشل كحقيقة موضوعية تترجمها مظاهر الرسوب والتكرار والانقطاع والضياع وبين محيطه السوسيواقتصادي والثقافي العام كواقع معيش تحكمه جملة من المحددات والأسباب المتنوعة، فإن اهتمامنا سينصب بالدرجة الأولى على توضيح صعوبات التوافق الدراسي الناجمة عن التباين والصراع بين أنساق القيم الأسروية للمتمدرسين الفاشلين وأنساق القيم المدرسية، وذلك من خلال الوقوف عند إشكاليتين جوهريتين:

الأولى تخص أهم الأطروحات والتصورات التفسيرية لمشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي، حيث سنستحضر في هذا المضمار ثلاثة نماذج نظرية لتفسير ظاهرة الفشل الدراسي: أولها بيولوجي وثانيها سوسيولوجي وثالثها سيكولوجي.

الثانية تهم محددات وأسباب الفشل الدراسي في المغرب والتي سنجملها في مجموعة من العوامل الاقتصادية والثقافية والقيمية التي خلصنا إلي تحديدها من خلال الدراسة الميدانية التي سبق وأن أنجزناها في الموضوع لصالح الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

لكن قبل ذلك يستحسن بنا التعريف بمدلول وحجم ظاهرة التسربات الدراسية بالمغرب من خلال التأكيد على فكرتين أساسيتين:

الأولى قوامها أنه إذا كان تعميم التمدرس قد شكل المطلب الرئيسي لأفراد الشعب المغربي غداة الاستقلال، فإن هذا المطلب الذي تسلحه رغبة عميقة في التعلم والتحصيل وتوجهه جملة من الإصلاحات والمبادرات الهادفة إلى تأصيل قواعد متينة لبناء مدرسة وطنية حديثة، سرعان ما سيعقبها استياء عميق وخيبة أمل تجاه مدرسة أصبحت منذ أوائل الستينيات إلى الآن(18) موطنا لقصورات ومشاكل كلها تعبير عن مظاهر القصور وخيبة الأمل والانكماشوعدم الاستقرار(Bentahar، وPascon: 1969؛ Chaoui:1979؛ أحرشاو:1991).

الثانية مفاذها أن جل الذين عالجوا مشكل التعليم بالمغرب (الجابري، 1974، 1981؛ Serfaty، 1971؛ Moatassime، 1967؛ Cherkaoui، 1979؛ El farouki، 1978؛ Ezzaher، 1980؛ أحرشاو، 2001)، يجمعون على الحقيقتين التاليتين:

– تجتاح الوسط المدرسي عندنا حالات من التردي الأفقي والعمودي المتمثلة بصورة خاصة في مظاهر التكرار (60%) عام 1985 ومظاهر الضياع، إما بفعل الطرد أو العجز والذي ظل يتراوح منذ عام 1964 ما بين 53 ألف و 80 ألف تلميذ في كل سنة وعلى الخصوص بالنسبة لأقسام التعليم الابتدائي(19).

– إذا كانت المعطيات السابقة تعكس الطابع القوي للفشل الدراسي بالمغرب، فنحن لا نستبعد إمكانية توضيحها لحقيقة مثيرة ملخصها أن هذا الفشل لا يمس بشكل عادلمختلف الفئات المكونة للمجتمع المغربي. فأغلب ضحايا هذا الفشل تنحدر من الشرائح المحرومة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

---

1. إشكالية تعددية نماذج تفسير الفشل الدراسي

تشكل ظاهرة الفشل الدراسي واحدة من الظواهر السيكوتربوية التي حظيت بنماذج تفسيرية متعددة أهمها النماذج الثلاثة التالية(أحرشاو، 2005):

1.1. النموذج البيولوجي الذي تؤطره الأطروحات العلمية لباحثين أمثال: ترمان Terman وبيرت Burtويانسن Yenssen القائلة بربط حظوظ النجاح و الفشل بالتكوين البيولوجي للمتعلم؛ بحيث أن نجاح أطفال الشرائح الميسورة يعود إلى ارتفاع ذكائهم الناتج عن نوعية مورثاتهم وأن فشل أطفال الشرائح الفقيرة يعود إلى انخفاض ذكائهم ومحدودية مورثاتهم. غير أن هذه النزعة البيولوجية، ورغم

نفحتها العلمية، تمثل قمة التفسير العنصري لظاهرة الفشل الدراسي. فالتركيز في تعيين أسباب الفشل الدراسي على شخصية الطفل فحسب، هو تغييب لمسؤولية المدرسة ولدورها في الكشف عن الصعوبات التي تواجه أبناء الشرائح الفقيرةوتهميش لأهمية النماذج الثقافية وأنماط القيم السائدة ودورها الحاسم في هذا المضمار.

2.1. النموذج السوسيولوجيالذي تؤطره أطروحات بورديو Bourdieuوباسرون Passeronوبودلي Baudeletوإستابلي Establet، القائلة بربط فشل أبناء الفئات المحرومة بوظيفة المدرسة المتمثلة في تهميش هؤلاء وتدعيم الأفضلية الاجتماعية الممنوحة لأبناء الفئات المحظوظة وذلك بفرض المعايير الثقافية واللغوية المطابقة لمقومات هذه الفئات الأخيرة والبعيدة تماما عن واقع الفئات الاجتماعية المحرومة. وهذا معناه أنه إذا كان نجاح أبناء الفئات الأولى يكمن في الاستمرارية الواضحة بين ثقافتهم الأسروية والثقافة المدرسية، فإن فشل أبناء الفئات الثانية يرجع إلى القطيعة بين هاتين الثقافتين؛ بحيث أن توافقهم الدراسي يشترط تعلم طرق جديدة في التفكير والكلام والجلوس أيضا.

3.1. النموذج السيكولوجي الذي تميزه تصورات روكلان Reuchlin ولوثري Lautrey و برنشتاين Bernstein التي تحدد أسباب الفشل الدراسي في الوسط الاجتماعي للطفل بمختلف مكوناته الاقتصادية والثقافية والتربوية. فمظاهر القصور المعرفي والفقر اللساني والفشل الدراسي لأبناء الأوساط الاجتماعية المحرومة ترجع إلى ما تعرفه هذه الأوساط من فقر في ظروفها المعيشية وعجز في مقوماتها الثقافية وتواضع في أساليبها التربوية، فضلا عن الغياب شبه التام في الإمكانيات الترفيهية وفي المعارف السيكولوجية والبيداغوجية. وهي كلها عوامل أضحت ضرورية لكل تحصيل دراسي ناجح. بمعني أن ظروف الحياة الصعبة وتدني المستويات السوسيو–اقتصادية والثقافية للأوساط الشعبية المحرومة هي التي تقف في نظر هؤلاء وراء فشل أبناء هذه الأوساط. ونظرا للارتباط الواضح بين متغيرات الوسط الاجتماعي (اللعب، حجم الأسرة وإمكانياتها المادية وأساليبها التربوية، طبيعة العلاقات بين أفراد الأسرة، دور

الوالدين داخل الأسرة...الخ) وإواليات النمو المعرفي للطفل، فإن حضور هذه المتغيرات أو غيابها هما اللذان يفسران الفروق في المستويات التحصيلية بين أبناء الأوساط الاجتماعية المحظوظة وأبناء الأوساط الاجتماعية المحرومة.

2. إشكالية علاقة القيم بالفشل الدراسي

بالتأكيد أن عوامل معينة هي التي تقف وراء نجاح البعض وفشل البعض الآخر من الأطفال المغاربة المتمدرسين. ولتضيح بعض مظاهر هذه العوامل سنعتمد على ثلاث مسائل أساسية (أموراق، 1991؛ دياب، 1980؛ أحرشاو، 2001، 2005):

1.2. المسألة الأولى تتعلق بأهمية الفروق الاقتصادية ودورها البارز في نجاح الطفل أو فشله دراسيا. فالإمكانيات المادية للأسرة المغربية تشكل في هذا النطاق أحد المحددات الفعلية لولوج أو عدم ولوج أبواب المدارس التي ما يزال الالتحاق بها يتوقف عندنا على جملة من المظاهر ذات الطابع السوسيو اقتصادي والثقافي والذهني. وما نقصد إليه هو أن مجموعة من العوامل هي التي تسمح أو لا تسمح بهذا الالتحاق. فوسط الإقامة (بادية أم مدينة)، ومحل السكن (حي شعبي أم حي راقي)، والمستوى الاقتصادي (مرتفع أم متوسط أو منخفض)، وطبيعة المهنة (إطار سامي أم موظف متوسط أم حرفي)، والمستوى الثقافي (ثقافة تقليدية أم ثقافة عصرية)، كل هذه العوامل تلعب الدور الفعال في التحاق الطفل أو عدم التحاقه بالوسط المدرسي في المغرب. وأكثر من ذلك، فإن ظروف الحياة الصعبة الناجمة عن الفقر والعوز الماديين عادة ما تؤثر في المردودية الدراسية لأبناء الفئات الشعبية المحرومة. لكن مع ذلك فإن رغبة هذه الفئات القوية في تعليم أبنائها وتثقيفهم غالبا ما تدفعها إلى بذل مجهودات مضنية وإلى تقديم تضحيات جسام، وهي الرغبة التي تواجه بالإحباط أحيانا وبخيبة الأمل أحيانا أخرى نتيجة لما يتعرض له أبناؤها من مشاكل الفشل ومظاهر الضياع.

2.2. المسألة الثانية ترتبط بكل ما تحظى به الفروق الثقافية من أهمية بالنسبة لتفسير ظاهرة الفشل الدراسي. فنحن لا نشك في أن مستوى الأسرة المغربية الثقافي يلعب هو الآخر دورا أساسيا في هذا النطاق. وهذا شئ طبيعي

لأن الفروق الاقتصادية بين الفئات الاجتماعية عادة ما تتولد عنها فروق ثقافية، نلاحظها في المجتمع المغربي على شكل ثقافة تقليدية متجذرة وسط الفئات الشعبية المحرومة وثقافة عصرية متأصلة داخل الفئات الميسورة. وعلى أساس هذا الدور، نعتقد أن مسألة الربط بين ثقافة المدرسة التقويمية وثقافة الأسرة الشعبية تمثل النهج القويم لفهم جانب من أسباب الفشل الدراسي في المغرب. فإذا كانت المدرسة الحديثة تشكل عندنا أداة للتحديث والتثقيف وأسلوبا لتأصيل مبادئ التفكير التقني والتوجه العقلاني، فإنها مع ذلك تبقى من منظورنا الشخصي الوريث الشرعي لمقومات وخصائص البنى التقليدية للمجتمع المغربي الذي تمتد جذوره بعيدا في الحضارة العربية الإسلامية. من هنا إذن تبدأ الصراعات والتناقضات بين الرغبة في التمدرس المكثف والطابع التقليدي للمجتمع، بين التوجه نحو اكتساب العلوم والتقنيات وتقاليد التعليم العربي الأصيل، وأخيرا بين التوحيد اللساني والسياسة الثقافية الكونية (Miguel، 1967). وهذه فكرة تؤكدها نتائج الدراسة التي استجوب فيها عبد الواحد الراضي عينة من السكان المغاربة حول مضمون التعليم والتربية، حيث اتضح أن (53 %) من هؤلاء يعتبرون التربية الدينية والأخلاقية أكثر أهمية من التكوين العام والمهني الذي لا يمثل سوى (44 %). ومعنى هذا أنه إذا كانت الأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المرتفع تولي أهمية قصوى للتكوين العام والمهني، فإن الأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المنخفض تركز عكس ذلك على التربية الخلقية والدينية (Radi، 1977). لهذا نعتقد أن الهوة الفاصلة بين ثقافة الأسرة وثقافة المدرسة في المغرب، هي نتيجة طبيعية لتدني المستويات السوسيوثقافية التي تنفرد بها على الخصوص الفئات الشعبية المحرومة. وهي الفئات التي عادة ما يعرف أبناؤها النسبة الكبيرة من الفشل الدراسي، نظرا للهوة الواسعة التي تفصل ثقافتهم الأصلية عن الثقافة المفروضة عليهم داخل الوسط المدرسي. فالأطفال الذين ينشأون داخل هذه الأوساط التقليدية عادة ما يحتاجون إلى فترة طويلة نسبيا للتكيف مع ظروف الوسط المدرسي المغربي وطابعه الحديث. وهو الوسط الذي يطالبهم بتعلم المفاهيم واكتساب القواعد والتمثلاتواتصرفات التي لم يتعودوا عليها داخل أوساطهم الأسروية.

3.2. المسألة الثالثة والأخيرة تتجلى فيما يمثله تعارض القيم من أهمية كبيرة في تفسير الفشل الدراسي. فعلى أساس أن القيم تلعب دورا بارزا في التحصيل والاكتساب الدراسيين، لكونها هي التي توجه سلوكات المتعلمين وتصرفاتهم، فإنها بالتالي هي التي تُكوِّن مصدر الدوافع اللازمة للمجهود الذي يتطلبه كل تعلم. وهذا معناه أن القيم وبفعل تدخلها كمثير وكمعزز لسيرورة الاكتساب، هي التي تسهل عملية التعلم عبر السماح للطفل المتعلم بتجنيد مختلف طاقاته وقدراته. وإذا كان من المسلم به أن ميولات الطفل المتعلقة على الخصوص بالمعرفة والوظيفة والمكانة الاجتماعية تنبثق أيضا من نسق القيم، فإن هذا الوضع يقترب من مفهوم "الدافعية الدراسية" أو "الرغبة في الإنجاز" الذي يشكل لدى الطفل المحرك الأساس لكل نجاح أو تفوق دراسي. وهو المفهوم الذي وظفته بعض الدراسات سواء في تقويم الذات عبر المنافسة أو في تحديد المجهود المبذول قصد النجاح أو تجاوز الصعوبات أو حتى في ربط التقويم الإيجابي للذات بالنجاح الدراسي (Gilly، 1969؛ Bernstein، 1975).

إذن إذا كانت القيم تلعب دورا رئيسيا في توجيه سلوك الطفل المغربي وتصرفاته وذلك عبر جملة من الأحكام والمواقف المتعارضة من قبيل: جيد-قبيح، مسموح-ممنوع، صحيح-خاطئ...الخ، فإننا لا نستبعد ما تمثله من تأثير إيجابي أو سلبي في ظاهرة التحصيل الدراسي بوجه عام. إننا لا نشك في أهميتها ومفعولها البين في سيرورات التعلم والاكتساب والتحصيل. فهي التي تضطلع في بعض الحالات بالوظيفة التدعيمية المسهلة لظاهرة التوافق الدراسي، خاصة عندما يكون هناك تساوق بينها وبين القيم المدرسية، كما هو الحال عند أبناء الفئات المحظوظة. في حين أن تباينها أو دخولها في صراع مع قيم المدرسة، كما هو الحال عند أبناء الفئات المحرومة، عادة ما يؤدي بهؤلاء إلى الفشل ويولد لديهم آليات لمقاومة سيروروة التعلم والتحصيل وحالات متنوعة من الخمول والكسل واللامبالاة وعدم الانتباه، فضلا عن الفقر اللساني والرفض والعصيان دون أن يكون لذلك أية علاقة بما هو معرفي أو ذهني (Bernstein، 1975؛ Marlieu، 1979؛ Ez-zaher، 1980).

الواقع أن عامل القيم هذا، بالإضافة طبعا إلى عوامل الأسرة والمدرسة والطفل، وما يمثله من دور أساسي في سيرورة التوافق الدراسي هو الذي تم التركيز عليه في الدراسة التي أنجزناها لصالح الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في موضوع " **صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل** ". وهي دراسة ميدانية موسعة أجريناها بمدينة فاس على عينة مكونة من (60) طفل، يتحدد متوسط أعمارهم في 13 سنة، كلهم يتابعون دراستهم بالقسم السابع إعدادي، ويتوزعون حسب مهنة الأبوين إلى مجموعة المحظوظين (30 عنصر) ومجموعة المحرومين (30 عنصر). وقد أفضت بنا إلى مجموعة من النتائج التي نجملها في الخلاصات الأربع التالية (2001، 2005):

– يظهر بصورة عامة أن الأطفال المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية مرتفعة (مهن حرة، أطر عليا...إلخ) هم أكثر توافقا دراسيا من أقرانهم المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية منخفضة (عمال، مستخدمون...إلخ). والواقع أن تحقيق أطفال الفئات الأولى لتوافق دراسي أكبر يعود إلى تجانس أنساق قيمهم الأسروية والمدرسية، في حين أن صعوبة توافق أطفال الفئات الثانية ترجع إلى تباين أنساق القيم التي يخضعون لها داخل كل من الأسرة والمدرسة. وهو التباين الذي عادة ما يتخذ شكل صراع قيمي ينتهي بالطفل إلى فشل دراسي حاد.

– يفضل أطفال الفئات المحظوظة النموذج الثقافي الحديث، في حين أن أطفال الفئات غير المحظوظة يُثَمّنون أكثر النموذج الثقافي الأصيل. وإذا كان تفضيل أطفال الفئات الأولى للثقافة الحديثة يعني ضمنيا تثمينهم الإيجابي لقيم المدرسة وبالتالي تحقيق توافق دراسي أكبر، فإن الأمر يبدو عكس ذلك بالنسبة لأطفال الفئات الثانية الذين يفضلون الثقافة الأصيلة ونموذجها التقليدي الذي يتعارض مع قيم المدرسة، الأمر الذي يتولد عنه صراع مع ثقافة هذه الأخيرة وقيمها الحديثة والوقوع بالتالي في الفشل الدراسي.

– هناك انجذاب واضح للأطفال نحو قيم المدرسة تبعا لانتماءاتهم السوسيوثقافية. فروح هذا الانجذاب تبدو واضحة بالنسبة لقيم كل نموذج، بحيث أنه إذا كان الأطفال المحظوظين يختارون بشكل دال قيم الحداثة والتنافسية

والاستقلالية التي تراهن المدرسة الحديثة على نقلها وتلقينها، فإن الأطفال غير المحظوظين يفضلون في المقابل قيم الأصالة والتضامن والتبعية التي نادرا ما تركز عليها المدرسة الحديثة.

– إن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية في كل من الأسرة والمدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحظوظة، عادة ما يحققون التوافق الدراسي المطلوب. إنهم يندمجون بسهولة مع أجواء المدرسة ويربطون علاقات كلها مودة واحترام مع زملائهم وأساتذتهم ويتميزون بالمواظبة المستمرة على الحصص وبالانضباط والانتباه داخل الفصل، فضلا عن تحصيلهم الدراسي الذي يكون في الغالب مرتفعا وممتازا. في حين أن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الأصالة والتضامن والتبعية داخل الأسرة ويواجهون قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية داخل المدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحرومة، عادة ما يفشلون في تحقيق التوافق الدراسي المرغوب. إنهم لا يندمجون مع أجواء المدرسة إلا في حالات نادرة. فغالبا ما تغلب على سلوكاتهم وتصرفاتهم مظاهر التغيب عن الدروس والشغب داخل الفصل واللامبالاة أثناء الحصص فضلا عن كراهية التعامل مع الزملاء وتحاشي التواصل مع الأساتذة ثم تحصيلهم الدراسي الذي يتميز في العادة بالتواضع والتدني.

الفصـــل الثامـــن: مشكـــل العنـــف المدرســـي بالمغـــرب

بالتأكيد أن العنف المدرسي يشكل ظاهرة كونية كانت وما تزال تحظى باهتمام الباحثين والمربين والآباء وأصحاب القرار. فمثلما هو عليه الأمر في أغلب الدول والأنظمة التربوية العالمية، فإن هذه الظاهرة لا تمثل شيئا جديدا في المغرب، حيث جميعنا تقريبا لاحظنا وعايشنا خلال فترات من مسارنا الدراسي ومشوارنا المهني أحداث شغب وحالات عنف. لهذا فالجديد هو أن هذه الظاهرة اكتسبت عندنا بعض الشهرة خلال العقدين الأخيرين وذلك لاعتبارات عديدة أهمها:

* إقرار بعض الجهات مثل الوزارة الوصية ووسائل الإعلام والهيئات الحزبية بتفاقم ظاهرة العنف في كثير من مؤسساتنا التعليمية مع تطورها في الزمان وانتشارها في المكان.

* إصرار بعض وسائل الإعلام والهيئات السياسية على تضخيم وتهويل بعض أحداث العنف المحدودة والمعزولة، الأمر الذي أصبح يثير مخاوف وقلق الجميع.

* اتساع وتطور قاعدة التمدرس وبالخصوص تلك التي تنفتح على التعليم الإعدادي والثانوي وكل ما تتخبط فيه مؤسسات هذا التعليم من ظروف ومشاكل صعبة تفضي في غالب الأحيان إلى كثير من مظاهر الفشل والشغب والعنف.

* اعتماد نوع من الخطاب السطحي حول العنف المدرسي والذي عادة ما تغذيه العناصر السياقية المرتبطة بالمشاكل الاجتماعية والصعوبات التربوية للأحياء الهامشية. فالعنف بمنظور هذا الخطاب الذي تروج له كثير من وسائل الإعلام والهيئات السياسية في المغرب يمثل الوليد الشرعي لمشاكل وصعوبات هذه الأحياء.

ترجيح كفة منطق التهويل على كفة منطق الاحتكام إلى البحث العلمي بخصوص ظاهرة العنف المدرسي عندنا. فكثيرا ما تستعمل بعض الوقائع والأحداث المعزولة كقرائن لإطلاق أحكام قاسية في حق مؤسساتنا التعليمية مثل النعت بالفشل والرعب والعنف والضياع. والحقيقة أن المسألة ليست بالخطورة التي تحاول أن تسوقها بها بعض الجهات الإعلامية والحزبية لأن مثل تلك الوقائع والأحداث العنيفة المحدودة كانت موجودة في مدارسنا وستستمر بدرجة معينة. لهذا فالتعامل الجيد مع ظاهرة العنف المدرسي لا يكمن في منطق التهويل لأحداث معزولة ولا في منطق الإقرار بأحكام ذاتية انطباعية بناء على استمارات سطحية واستطلاعات عشوائية لآراء بعض المدرسين والتلاميذ، بل يتحدد أساسا في الاحتكام بواقع هذه الظاهرة ومآلها إلى منطق البحث العلمي الحقيقي الذي يقربنا من وصفها وتفسيرها والتدخل لعلاجها. فببساطة تامة إن الأمر يتحدد في الرصد الميداني للاعتداءات الصغيرة كالاستهزاء والشتم والخصام والسرقة والضرب التي يجب أخذها بجدية حينما تتكرر وتستمر تجاه بعض التلاميذ والأساتذة نظرا لانتمائهم الاجتماعي أو لونهم أو لغتهم أو لباسهم...(Peignard، 1998). ففي هذا الإطار يمكن لمشاعر الإحباط والدونية ولأحاسيس فقد الثقة والأمن أن تتكون لتعبر عن نفسها كردود أفعال عنيفة مثل الانتحار والقتل.

إذن، حيث إن غايتنا في هذا الفصل تتحدد في مقاربة إشكالية العنف المدرسي بالمغرب، فإن اهتمامنا سينصب بالأساس على نوع من الاستنطاق الدقيق لطبيعة هذه الظاهرة ومقوماتها ومظاهرها المختلفة وذلك من خلال التفصيل في النقاط الخمس التالية:

- مفهوم العنف ومدلوله
- حجم العنف وأبعاده
- أسباب العنف وانعكاساته
- نماذج تفسير العنف
- الوقاية والعلاج

1. مفهوم العنف ومدلوله

أكيد أن وضع تعريف للعنف لا يشكل نوعا من الترويض الأسلوبي، بل هو موقف فكري أمام واقع يؤطره تاثير ذاتي قوي. فالحقيقة أنه لا اللغة المتداولة ولا الأبحاث العلمية المتوفرة تمكنت لحد الآن من استخدام تعريف واحد وموحد للعنف. فعلى أساس كونه يمثل من جهة حصيلة لتأويل ذاتي ولبناء اجتماعي تتغير وتتلون تبعا لنوعية البلد والبيئة والثقافة والأشخاص، ويشكل من جهة أخرى محتوى موضوعيا يتغير ويتحول تبعا لممارسيه (أشخاص،مجموعات، منظمات) وخسائره (مادية، جسدية، نفسية) وانعكاساته (خفيفة، متوسطة، حادة) وأوساطه (شعبي، راقي، مدرسي، أسري، مهني) وأسلوبه (فردي، جماعي)، فإن هذا المفهوم عادة ما يتم توظيفه بمعان متعددة من قبيل: التعسف في السلطة، سيادة القوة، الإيذاء، التخويف، الاعتداء، التخريب...إلخ (Mouvet et al، 2002). وبموجب هذا المنظور فإن العنف المدرسي La violence scolaire الذي يجسد وضعية تعبر عن حدث تتقاسمه أطراف متعددة وفي مقدمتها: الإدارة والأساتذة والتلاميذ والآباء، يتقاطع في واقع الأمر مع مفهومين أساسيين: الاعتداء Agression الذي يتجلى في الحركة الهادفة إلى الهجوم وإلحاق الضرر بالآخر تحت تأثير ظروف معينة، ثم العدوانية Agressivité التي تترجم قدرة الاعتداء وطاقة المعتدي على إثبات الذات في وضعية محددة. وبتعبير آخر إن العنف الذي يستهدف الإيذاء الواعي للآخر عادة ما يأخذ شكل العدوانية المرضية من خلال الاستعمال الجسدي للقوة. وهكذا فإذا كان الاعتداء يستهدف إثبات الذات والحفاظ عليها بدون وعي ولا تبصر، فإن العنف الذي يمثل ثقافة إنسانية بطقوسها وعاداتها وأعرافها وأشكالها المختلفة يتجلى في الرغبة والنزوع نحو الهدف في إطار ثقافة بين–ذاتية للتخريب والتدمير.

إذن على هذا الأساس، يمكن الإقرار بأن العنف لا يشكل مفهوما بل هو موضوع ثقافي تحكم تعريفه، بالإضافة إلى ما تقدم ذكره، مرجعيات متعددة، تتراوح بين ما هو ذاتي إدراكي، حيث يقال بان العنف هو ما يجعل الشخص عنيفا، وما هو اجتماعي قانوني، حيث يقال بأن العنف هو ما يعاقب عليه القانون

(Pain، 2006). وهي مرجعيات تصب كلها بمعنى من المعاني في التعريف الشامل التالي: العنف المدرسي يغطي جميع الأفعال والممارسات التي تؤدي إلى أضرار جسدية كالخصام والاعتداء والضرب والجرح والتخريب، أو معاناة نفسية كالاستهزاء والاحتقار والإهمال والإقصاء لطرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي.

2. حجم العنف وأبعاده

في غياب المعطيات والأرقام الدقيقة يصعب تقديم صورة تقريبية عن حجم وأبعاد ظاهرة العنف المدرسي في المغرب. فعدد ضحايا الأفعال العنيفة المقترفة في حق التلاميذ والأساتذة وغيرهم خلال كل سنة دراسية غير متوفرة بتاتا. ولهذا فإن السؤال الذي يطرح من حين لآخر حول حجم هذه الأفعال ومظاهر ارتفاعها أو انخفاضها يبقى إلى حدود الآن بدون إجابة. فالبحث في كثافة وفداحة ظاهرة العنف المدرسي لم يتبلور عندنا بعد، بحيث لا نتوفر من الناحية الإحصائية على أرقام دقيقة تخص ماضي هذه الظاهرة وتسمح لنا بتحديد أفق تطورها ومآلها المستقبلي. وهكذا فحتى بعض المعطيات المحدودة التي نصادفها من حين لآخر في بعض الاستطلاعات الصحافية والتقارير الرسمية النادرة وتؤكد على تزايد وتيرة العنف في مؤسساتنا التعليمية، هي في الواقع معطيات عشوائية تحكمها في الغالب تقديرات غير مضبوطة وتحليلات غير دقيقة إلا فيما ندر. لهذا فإن القلق السائد في مجتمعنا تجاه العنف المدرسي ينبني أساسا على نوع من الشعور الحدسي الذي لا تدعمه معرفة قائمة على وقائع وحقائق البحث العلمي الدقيق. فباستثناء الاستطلاع الذي أنجزته منظمة اليونيسيف لصالح وزارة التربية الوطنية والذي كشفت أهم نتائجه عن أن 87% من تلاميذ الابتدائي يؤكدون على تعرضهم للضرب من طرف الأساتذة والإدارة (60% باستعمال العصا والمسطرة والأنبوب) وأن 73% من الأساتذة يقرّون بممارسة هذه الأفعال العنيفة (بنسبة 84% على الإناث و90% على الذكور) التي يتصدرها العنف الجسدي متبوعا بالعنف النفسي ثم تصرفات القمع والإذلال والاحتقار، باستثناء هذا فإن أخبار الضرب والجرح والتخريب التي تتناقلها وسائل الإعلام وأحاديث العامة لا تخرج عن منطق الصورة الحدسية السابقة الذكر.

إذن تبعا لما يتوفر من معطيات محدودة وأخبار صحفية وشهادات الأساتذة وشكاوى بعض التلاميذ والآباء، يمكن الافتراض بأن السلوكات العنيفة أصبحت أكثر حجما وانتشارا في مؤسساتنا التعليمية خلال السنوات الأخيرة. فالكل يجمع على تراجع حافزية تعلم التلميذ وانضباطه واحترامه لقانون المؤسسة، الأمر الذي يثير قلق جميع الأطراف المهتمة بالعملية التعليمية. فالمخيف هو أن هذه الظاهرة

التي تتجه إلى الانتشار الواسع لتشمل مختلف الأعمار ومختلف المؤسسات التعليمية، أصبحت تتمظهر في أفعال وتصرفات تمتد من التخريب الإرادي للأجهزة والتجهيزات إلى تبادل الضرب واللكم بين التلاميذ وتهديد صغارهم سنا إلى محاولات الاحتقار والإهانة وحتى الاعتداء على بعض المدرسين والإداريين.

3. أسباب العنف وانعكاساته

هناك أسباب وانعكاسات متعددة لظاهرة العنف المدرسي، بحيث أنه وفي غياب الدراسات العلمية الدقيقة بهذا الخصوص لا يمكن المفاضلة بين هذه الأسباب لأننا نفترض أنها تساهم جميعها حاليا في بروز وتغلغل هذه الظاهرة في بعض مؤسساتنا التعليمية. فأغلب الأبحاث والدراسات وبصورة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أوروبا، تُقرُّ بأن ظاهرة العنف المدرسي تتشكل حصيلة لعوامل متعددة تترجمها بالخصوص السياقات العائلية والمدرسية والمجتمعية بمكوناتها المختلفة، البيئية والجغرافية والاقتصادية والثقافية والإعلامية (Debarbieux، 2006؛ Pain، 2006). فهذه الحقيقة التي تؤكد عليها مثل هذه الدراسات والأبحاث تؤشر على رفض مرجعية الحتمية المطلقة في ظهور أفعال العنف وممارستها، إذ أن الشخص العنيف قد يكون طفلا أو راشدا، ذكرا أو أنثى، أبيضا أو أسودا، فقيرا أو غنيا، متعلما أو أميا. وهذا ما يعني أن ظاهرة العنف المدرسي عندنا تشكل بدورها حصيلة أسباب متنوعة تحكمها سياقات متعددة نجملها في الآتي:

* **السياق العائلي** بجوانبه الأسرية المختلفة التي تغذي بعض مظاهر العنف المدرسي وبصورة خاصة ما يتعلق بالتفكك الأسري واضطراب العلاقات والطلاق والفقر والبطالة والتسيب في التربية...إلخ

* **السياق المدرسي** ومختلف مكوناته التي تذكي نار الممارسات العنيفة وبصورة خاصة فيما يتعلق بأطرافه الثلاثة التالية:

– المتمدرس الذي تلعب خصائصه الشخصية المتمثلة في السن (تمثل المراهقة سن التمرد وإثبات الذات وتحقيق المكانة داخل المجموعة) والجنس (ذكر أم أنثى) وتجارب الماضي ومستوى القدرات الفكرية وطبيعة المزاج والانفعال والتفاعل مع الآخر ثم مدى رغبته في النجاح الدراسي بدل الاقتناع بانسداد الأفق وعبثية الاستمرار في الدراسة.

– المدرس الذي تلعب هو الآخر خصائصه الشخصية دورا حاسما في تغذية العنف المدرسي من خلال مظاهر السخرية والتحيز والتهميش التي تطغى في مواقف كثيرة على أساليب تواصله وتعامله مع التلاميذ المشاغبين. هذا بالإضافة إلى تراجع مكانته وصورته لدى أسر المتعلمين والمجتمع عامة.

– المدرسة التي تشكل بعض خصائصها وقودا لتغذية مظاهر العنف وبصورة خاصة طبيعة فضائها ونوعية تعليمها ومستوى خدماتها في تأطير التلاميذ ومواكبتهم وتوجيههم وتنمية قيم المشاركة والشعور الجمعي لديهم...إلخ.

* **السياق المجتمعي** ومختلف مكوناته الجغرافية والبيئية والاقتصادية والثقافية التي تغذي بدورها سلوكات العنف المدرسي، بحيث أن أوضاع البؤس والفساد والفقر والتهميش والبطالة والإحباط

وتدني القيم وغيرها من المظاهر المستشرية في كثير من أوساطنا الاجتماعية وأحيائنا الهامشية وقرانا الفقيرة، كلها عوامل تتسبب في العنف وترفع من حجمه ووتيرته.

* **السياق الإعلامي** وبالخصوص التلفزيون والأنترنيت وكل ما توفره وتعرضه من أفلام الحرب وصور الرعب وأحداث عنيفة مثيرة عادة ما تفتح شهية الأطفال والمراهقين للإقبال والمداومة عليها

وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت لأفعال العنف السابقة ولأنواعها المتنوعة انعكاسات كبيرة على كل من المدرس الذي يتهاون في أداء واجبه نتيجة شعوره باللأمن داخل المدرسة، والمتمدرس الذي تتراجع حافزيته في التحصيل بفعل خوفه من العنف، ثم المؤسسة التعليمية التي تساهم في تكريس ظاهرة العنف من خلال عدم إنصافها في التعامل وتذبذبها في التدبير والتسيير، فمن إيجابيات تلك الانعكاسات تمكين مختلف المتدخلين من التفكير من حين لآخر في فضاء المؤسسة التعليمية وفي بلورة خطط للتدخل والوقاية وذلك بهدف القضاء على هذه الآفة التي عادة ما تقوّض جهود المدرسين والمتمدرسين وحياة المدرسة على حد سواء.

4. نماذج المقاربة والتفسير

الواقع أن الوقاية من العنف المدرسي والحد من احتمالات تزايد وتيرته وانتشار رقعته تستوجب مواجهته في جذوره وليس في أعراضه. فتعقد هذه الظاهرة وتعدد أسبابها قد استدعى لحد الآن اعتماد عوامل كثيرة للتفسير نجملها في النماذج النظرية الثلاثة التالية (Vettenburg،1998؛ Debarbieux et al، 2003):

***النموذج التكاملي** الذي يحاول الجمع بين المتغيرات الماكروسوسيولوجية والمتغيرات الميكروسيكولوجية لتفسير ظاهرة العنف عامة بما في ذلك العنف المدرسي. فهو يصادر على أن تراكم التجارب السلبية داخل مؤسسات الأسرة والمدرسة يولد حتما آليات اجتماعية وخصائص سيكولوجية تشكل في الغالب وقودا للعنف والانحراف. فالشخص (تلميذ، مدرس، موظف، عامل...) الذي يواجه بصورة مستمرة مظاهر سلبية داخل مؤسسات اجتماعية تهم التعليم والشغل والصحة والعدل ولا يستفيد من خدماتها الإيجابية إلا نادرا، عادة ما ينزوي ويتقوقع على نفسه داخل وضعيات اجتماعية حرجة تتميز بالتمرد والشغب والخصام والعنف...

***نموذج الرابطة الاجتماعية** الذي يحاول تفسير العنف المدرسي بالتركيز على طبيعة العلاقة التفاعلية المتبادلة بين الشخص ومؤسسة الأسرة أو المدرسة. فكلما كانت تلك العلاقة محكومة بروابط اجتماعية قوامها العلاقة الشخصية

الحميمية المفعمة بالقبول والرضا والتحفيز والمكانة الاجتماعية الإيجابية داخل الفضاء الأسري أو المدرسي إلا وانتصر سلوك الانضباط والاحترام والالتزام والمثابرة على سلوك الفوضى والشغب والتهاون والكسل. وإذا كانت المدرسة تشكل أحد المواقع الأساسية التي تسمح بتطوير الروابط والعلاقات الاجتماعية، فهذه جملة من الوقائع التي توضح طبيعة ما يحدث حينما تكون الوضعية عادية:

– إن التلميذ الذي يحس بالرضا والقبول من لدن مدرسه عادة ما يتخذه كنموذج ويتطلع إلى بناء علاقة شخصية معه.

– إن صيانة هذه العلاقة الإيجابية تدفع بالتلميذ إلى الانخراط بنشاط وحيوية في ممارسة واجباته الدراسية (المثابرة، حفظ الدروس، إنجاز الواجب المنزلي، الانتباه والانضباط داخل القسم)، الأمر الذي يعود بالفائدة على نتائجه وتحصيله بصورة عامة، حيث يتم تصنيفه ضمن فئة التلاميذ النجباء المتفوقين.

– تفاديا لإفساد هذه العلاقة ولضياع هذه المكانة، يتقيد التلميذ بضوابط المدرسة وقوانينها وأخلاقياتها. فبدل الانسياق وراء أفعال الشغب والفوضى والتخريب، نجده يتشبث بالعلاقة الحميمية مع أساتذته وبالمكانة الاجتماعية الإيجابية التي يحظى بها داخل فضاء المؤسسة.

***النموذج الإيكولوجي** أو البيئي الذي يحاول تفسير العنف المدرسي انطلاقا من كون المؤسسة التعليمية عبارة عن فضاء طبيعي لظهور بعض السلوكات والتصرفات العنيفة. فحجم الخسائر والضحايا في نمو مطرد، بحيث أن أفعال الضرب واللكم والنصب والتخريب والاحتقار أصبحت من الممارسات المألوفة دون أي برنامج للتدخل والوقاية. فالواضح أن كثيرا من التلاميذ، وبالخصوص المراهقين منهم، يتمردون على ضوابط المؤسسة ويخرقون قوانينها نتيجة ما يشعرون به، حسب فهمهم، من مظاهر الحيف والتمييز واللامساواة في الانتماء الاجتماعي ونوع التعليم ومستوى النتائج.

5. أساليب الوقاية واستراتيجيات العلاج

"الوقاية خير من العلاج"، هذا قول مأثور كان وما يزال يحظى بالتداول والاستعمال من لدن الجميع. لكن مثل هذا الإجماع على أهمية الوقاية لا نجد ما

يجسد مقاصده النبيلة على أرض الواقع. وهكذا فالوقاية مثلها مثل العنف عبارة عن مفهوم واسع يستوجب وصفا وتحديدا دقيقين بالنسبة لمدلوله وأنواعه واستراتيجياته.

أ) **فمن حيث المدلول** إن لفظ "وقاية" يشير في العادة إلى تدخّل محدد أو مبادرة تستهدف منع حدوث موقف مزعج أو سلوك منحرف قد يفضي في حالة تكراره واستمراره وارتفاع وتيرته إلى متابعة قضائية.

ب) **ومن حيث أنواع الوقاية** يمكن في ظل تطور أساليب معالجتها وانتقالها من مقاربة تأديبية عقابية إلى مقاربة أكثر اجتماعية، الحديث عن أربعة نماذج من الوقاية (Vettenburg،1998؛ Mouvet et al، 2002):

* **الوقاية الخاصة بالوضعية**La Prévention de situation التي تحاول تقليص عدد الوضعيات الحاملة للخطورة وذلك باعتماد عناصر بشرية(إدارة يقظة، حراس،...) ووسائل تكنولوجية (كاميرات) للمراقبة والحماية عملا بفكرة أن فتح الباب أمام احتمالات ممارسة أفعال عنيفة سيفضي إلى مداومة العنف في المدرسة وخارجها.

***الوقاية التأديبية**La Prévention punitive التي تسعى إلى ردع كل شخص يتأهب لممارسة العنف باعتماد أساليب التخويف والعقاب عملا بفكرة أن هذا الشخص سيتراجع عن أفعاله بعد إدراكه للخسائر التي قد تحل به نتيجة هذا التهديد بالعقوبة.

* **الوقاية العلاجية**La Prévention de traitement التي تستهدف تعديل مظاهر النمو النفسي الاجتماعي السلبي للشخص العنيف من خلال التأثير القوي في محيطه المباشر وفي علاقاته المتنوعة عملا بفكرة مفادها أن العنف يمتد بجذوره في الاختلالات الفردية والعائلية المختلفة.

* **الوقاية الاجتماعية**La Prévention sociale التيلا تهاجم العنف المدرسي في معناه الضيق، بل تتوجه نحو الظروف الاجتماعية العامة لكل من يمارسه عملا بفكرة أن العنف يجد مصدره في حياة هذا الأخير بمختلف ظروفها وملابساتها.

وتجدر الإشارة في نهاية هذه النقطة إلى ثلاثة أمور أساسية:

– إذا كان النموذجان الأولان يعتمدان الصرامة والتهديد الزجري كأسلوب للوقاية من العنف (احترام قانون المدرسة ونظامها)، فإن النموذجين الآخرين يعتمدان الوقاية العلاجية التي تتوجه إلى تعديل ظروف ومشاكل الشخص العنيف الاجتماعية والنفسية.

– إذا كان موضوع التدخل وتقنياته يتمثلان على التوالي في وضعية محددة وفي أدوات للأمن وإجراءات للعقاب وبرامج للعلاج، فإن الأمر هو غير ذلك في الوقاية الاجتماعية التي تركز على موضوع المشاكل الاجتماعية العامة وعلى الحوار ومشاريع التدخل والتصحيح كأدوات للوقاية من العنف.

– إذا كانت كل مقاربة توفر فرصا وحدودا للوقاية تخصها في ذاتها ، فقد تم التوجه مؤخرا إلى الأخذ بوقاية استباقية مندمجة تتكامل فيها كل النماذج السابقة وتحكمها تدخلات متماسكة ويشارك فيها بالتزامن كل الفاعلين.

ج) من حيث استراتيجيات الوقاية والعلاج

يستدعي التعريف بالحقل الشامل للتدخل الوقائي من العنف المدرسي التمييز بين ثلاثة أبعاد رئيسية:

* **الأول يهم لحظة ظهور المشكل** وكل ما يتطلبه ذلك من معلومات حول التوقيت الملائم للتدخل الذي يمكنه أن يتم قبل حدوث فعل العنف أو أثناءه أو بعده. فقط يجب التنبيه إلى أن التدخل قبل حدوث المشكل عادة ما يندرج في إطار مخطط عام للوقاية قد يشمل جميع تلاميذ مؤسسة تعليمية معينة، في حين أن التدخل بعد وصول المشكل إلى مستواه الحاد عادة ما يندرج في إطار علاجي يشمل فقط التلاميذ الممارسين للعنف. ويمكن إجمال أهم استراتيجيات ووسائل التدخل لهذا البعد الوقائي في العناصر الخمسة التالية (De Cauter، 1990):

* ممارسة نوع من الوقاية العامة عبر تحسين الاشتغال المعرفي والاجتماعي لجميع التلاميذ وذلك من خلال:

– توفير فرص إشراكهم في اختيار أنشطة التعلم وتدبيرها،

– العمل بمبدإ تكافؤ الفرص في التعلم والمشاركة والتحفيز والتقويم،

– اعتماد الممارسات التربوية التي تساعد المتعلمين على الربط بين مضامين ما يتعلمونه في المدرسة وما يواجهونه من مشاكل ومواقف في حياتهم اليومية العامة،

* ممارسة نوع من الوقاية العلاجية عبر مواكبة التلاميذ ذوي الصعوبات وذلك من خلال حث الجميع (إدارة، أساتذة، تلاميذ، آباء) على البناء الجديد لسلوك المتعلم الذي يتصرف بعنف حتى يكون للعلاج مفعوله،

* التدخل في حالة ظهور أفعال وتصرفات عنيفة لدى أي طرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي مع حث الأسرة والسلطات العمومية على المساهمة في محاربة العنف.

* إغناء الاشتغال العام للمدرسة من خلال:

– اعتماد قانون داخلي للمدرسة يلتزم به الجميع،

– الإشراف الجيد للإدارة على سلوك التلاميذ أثناء الدخول والخروج والاستراحة،

– توظيف مختصين في علم النفس للتنبؤ بالسلوكات الحاملة للخطورة،

* إغناء الثقافة المدرسية باعتماد:

– الفضاء المدرسي الملائم الذي يوفر كل الوسائل المساعدة على تفريغ الطاقات وتوجيهها نحو قطاعات وأنشطة مفيدة،

– المقاربة التشاركية المبنية على فضاء مدرسي تحكمه قيم الاحترام والتعاون والتسامح والحوار

– ثقافة التحفيز والتشجيع بدل ثقافة الردع والإحباط مع بلورة الإحساس بالانتماء للمدرسة بإشراك المتعلمين في أنشطة ثقافية كالمسرح والرحلات وغيرها،

– التسامي بالسلوكات الانفعالية الحادة إلى ممارسات إيجابية تتمظهر في أنشطة ثقافية ورياضية وفنية،

البعد الثاني يتعلق بتحديد محور التدخل الوقائي العام الذي يمكنه أن يتمحور حول شخص ما بهدف تصحيحه أو حول فضاء المدرسة أو الأسرة كسياق

اجتماعي ينشأ في إطاره هذا الشخص. وإذا كانت حملات التحسيس والتوعية بمخاطر العنف تشكل أحد أمثلة الوقاية المتمحورة حول الشخص والتي تسعى إلى إحداث تغيرات وتحولات داخلية في سلوكات التلاميذ وتصرفاتهم، فإن الوقاية المتمركزة على البنية الاجتماعية والتربوية تحاول إحداث تغييرات على صعيد القسم أو المؤسسة التعليمية بأكملها. فالسلوك العنيف الذي يتبناه بعض التلاميذ يجد مصدره على سبيل المثال في سلوك المدرسين، وبالتالي فإن إخضاع هؤلاء لتكوين محدد سيؤدي دون شك إلى تغيير وتصحيح مواقفهم وطريقة تعاملهم مع المتعلمين. وإن هذا البعد الوقائي عادة ما يتمظهر في خطط ووسائل للتدخل أهمها (Cohen، 1994؛ Meirieu، 1999؛ Gasparini، 2000):

* تقوية القانون الداخلي للمؤسسة مع اعتماد عقوبات تتدرج حسب درجة الشغب من التذكير بالانضباط إلى تقديم الاعتذار إلى استدعاء الآباء إلى التحويل إلى قسم آخر إلى الإقصاء من المدرسة

* اعتماد فرق تربوية مستقرة وشبكة داخلية للمساعدة من مهامها تطوير ظروف عمل الأساتذة وتحسيسهم بمسؤوليتهم في تدبير ظواهر العنف،

* التكوين الجيد للمدرسين في مجال تدبير القسم والتواصل الجيد مع المتعلمين من خلال تحفيزهم وإنصافهم بعيدا عن المفاضلة والاحتقار والتهميش،

* اعتماد الممارسة التربوية التي لا تعتبر الغلط كخطإ بل كعنصر من عناصر سيرورة التعلم. ويشكل التعلم بواسطة المشروع (Bastien و Roosen، 1990)، والتعلم بواسطة حل المشاكل (Evensen و Hmelo، 2000) ثم التعلم التعاوني (Abrahim وآخرون، 1996) أمثلة جيدة على هذه الممارسات،

* اعتماد أدوات ووسائل للأمن والحماية كالحراس والكاميرات والمداومة الإدارية.

البعد الثالث يخص فعالية التدخل الوقائي ومحتواه، بحيث يتعلق الأمر بتحديد نوع التدخل الملائم لتفادي احتمالات حدوث مشكل ما، إما باعتماد أسلوب دفاعي قوامه التحذير من مخاطر العنف عن طريق توعية التلاميذ العنيفين وتصحيح سلوكهم من خلال التأكيد على مخاطر العنف وانعكاساته الوخيمة على

الفاعل والضحية معا، وإما باعتماد أسلوب هجومي قوامه إمداد الفئة المستهدفة من التلاميذ بمعلومات وتفاصيل عن إجراءات تفادي الممارسات العنيفة ومخاطرها وذلك بتقديم نماذج من الشباب المتفوفين الناجحين في دراستهم وحياتهم الاجتماعية. وتتلخص خطط ووسائل تفعيل هذا البعد الوقائي على أرض الواقع في العناصر التالية (Merle، 2005؛ Dubet، 2005):

* التدخل المباشر في فضاء المدرسة وبنيتها وذلك بهدف:

– تحسيس مكونات وأطراف هذا الفضاء بخطورة العنف مع التنصيص على اعتماد فريق تربوي لتدبيره،

– إنشاء جو من العلاقات والتفاعلات الحميمية في هذا الفضاء يدعم لدى جميع الأطراف المكونة له، وبالخصوص التلاميذ، شعور الارتباط والتعلق بمدرستهم وأساتذتهم،

– اعتماد مبادرات محلية للتحسيس والتوعية بخطورة العنف يشارك فيها الآباء والمنتخبين

والسلطات المحلية والجمعيات المدنية،

* استثارة السلوك الإيجابي لدى التلاميذ من خلال:

– إشراك التلاميذ في البناء الجماعي لضوابط تدبير القسم مع إسنادهم مسؤوليات

محددة حتى على مستوى الحفاظ على أمن مدرستهم وتدبير فضائها،

– تثمين النتائج الإيجابية للتلاميذ وتشجيعهم على بناء المشاريع الفردية وذلك بهدف إشعارهم بالمسؤولية وبالأمن والاطمئنان،

– اعتماد الهيئات والمجموعات الصغيرة وفي مقدمتها الأسرة لردم الهوة بين البيت والحي من جهة والمدرسة من جهة أخرى، وبالتالي خلق علاقات حميمية تساهم في محاربة ثقافة الشغب والعنف والانحرا

خلاصــــــــة

في ختام هذه الدراسة أود التنبيه إلى أمرين هامين:

* إن الاستراتيجية الوقائية الملائمة هي التي تتوجه إلى مشكل العنف في

جذوره وليس في أعراضه. بمعنى الاستراتيجية التي وبفعل أسلوبها الهجومي في التدخل ستقود إلى مؤسسة تعليمية ديمقراطية يحتضنها مجتمع ديمقراطي وتُكَوّن متعلمين ديمقراطيين يتشبعون بقيم تتكامل فيها عناصر التفرد والاستقلالية مع عناصر التعاضد والانفتاح.

* الكل يعلم بافتقار مؤسساتنا التعليمية لخطة فعلية لمحاربة العنف. وقد آن الأوان لجمع كل الفعاليات والأطراف المؤثرة (سلطات محلية، منتخبين، أجهزة الأمن، رؤساء المؤسسات التعليمية، ممثلو الآباء والتلاميذ) لوضع خطة دقيقة لمواجهة هذه الآفة، من مهامها إنشاء قاعدة للمعطيات حول العنف المدرسي مع إنجاز بحوث ودراسات ميدانية موسعة على صعيد جميع ولايات وأكاديميات المملكة.

الفصـل التاسـع: نحـو بيداغوجيـا معرفيـة للتعليـم الأولـي

بالتأكيد أن التحولات التي شهدها المجتمع المغربي مؤخرا في مجالات الاقتصاد والثقافة والتكنولوجيا والإعلام، قد ساهمت إلى حد كبير في مضاعفة الاهتمام بالطفولة الصغرى وبأساليب تربيتها وإعدادها للتمدرس المنظم. فإذا كانت الكتاتيب القرآنية قد تنامت واستمر وجودها كإرث ثقافي داخل مجتمعنا، فإن الإقبال على رياض الأطفال ومؤسسات التعليم الأولي بمفهومها العصري، جاء نتيجة تحولات عميقة شملت بالأساس بنيات الأسرة والمدرسة ووظائفهما. فظهور الأسرة النووية وخروج المرأة إلى ميدان العمل وتطور الوسائل السمعية البصرية ونهج سياسة تعميم التعليم ليشمل جميع الأطفال وينتشر في كل أنحاء البلاد، كل هذا ساعد على ازدياد الحاجة إلى البرامج التربوية المبكرة وعلى وضع صغار الأطفال في مؤسسات وفضاءات تربوية تتوفر فيها شروط الأمن والسلامة والرعاية فضلا عن ظروف التثقيف والتكوين والتحضير للتمدرس الأساسي.

تجمع الأدبيات العلمية المختلفة وخاصة تلك التي تحكمها مرجعيات سيكولوجية وتربوية على أهمية السنوات الخمس الأولى من الحياة وعلى دور أساليب الرعاية والتربية المتبعة خلالها في تشكيل ملامح شخصية الطفل المستقبلية وفي تفتق قدراته ومهاراته على التعلم والإكتشاف وحب العمل والنجاح. فالواضح من معظم نتائج هذه الأدبيات أن الأطفال الذين يستفيدون من تعليم أولي عادة ما يتميزون عن غيرهم ممن لم يستفيدوا من هذا النوع من التعليم بالتفوق الدراسي وبالحافزية العليا والأداء الماهر ثم التواصل الجيد.

ومثلما سنتعرض إلى ذلك في كثير من فقرات هذا البحث، فإذا كانت الأسرة هي التي تسهر على تربية الطفل خلال الفترة الممتدة من الولادة إلى سن الثالثة أو الرابعة، فإن مؤسسات التعليم الأولي هي التي تضطلع بهذه المهمة في الفترة الممتدة من الثالثة أو الرابعة إلى حدود السادسة التي تمثل سن الالتحاق بالسلك الأول من التعليم الابتدائي.

إن التربية المقصودة هنا تتحدد في جميع أشكال رعاية الطفل الاجتماعية والنفسية والتربوية والمعرفية والتي تتوزع على هاتين الفترتين ؛ بحيث تتكفل الأسرة بتنشئته ورعايته خلال الفترة الأولى وتسهر مؤسسات التعليم الأولي على تهييئه وإعداده للتعليم الابتدائي أثناء الفترة الثانية (أحرشاو، 1992: 58). فهي بالمعنى الذي يوجهها على امتداد هذه الفترة الأخيرة، عبارة عن ممارسة بيداغوجية تحكمها مجموعة من الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية وتؤطرها جملة من الأسس النظرية والمرجعيات السيكولوجية وتشرطها سلسلة من المرتكزات والدعامات البيداغوجية. وهي بهذا التحديد حتى وإن كانت تشكل الميدان المعقد الذي يستدعي مقاربة متعددة التخصصات، تشمل بالخصوص علوم النفس والتربية والاجتماع، فإنها من المنظور الذي يؤسس لهذا البحث، عبارة عن ممارسة تربوية تحكمها مرجعية سيكولوجية ذات توجه معرفي تتحدد على التوالي في سيكولوجية نمو المعارف واكتسابها وفي سيكولوجية التدريس وتعليم الكفايات.

في إطار هذا المنظور السيكومعرفي سنعمل في هذا الفصل الأخير على مقاربة إشكالية "التربية الأولية" والاستراتيجية التي تمارس بها في مؤسسات تعليمنا الأولي وذلك من خلال التفصيل في ثلاث قضايا جوهرية وهي:

- الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية
- الأسس النظرية والمرجعيات السيكولوجية
- المرتكزات والدعامات البيداغوجية

1. الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية

يرتكز الإقرار ببيداغوجيا معرفية للتعليم الأولي بالمغرب على مجموعة من الاعتبارات الموضوعية والمستجدات العلمية التي يمكن إجمالها في العناصر الثلاثة التالية:

1.1. مسايرة التحولات والمكتسبات

عرف المغرب على مدى الخمسين سنة التي تلت استقلاله تغيرات وتحولات عميقة شملت بعض جوانب بنياته السوسيواقتصادية والديمغرافية والثقافية والتربوية. وهي التحولات والتغيرات التي واكبتها مكتسبات بنيوية تمثلت أساسا في بعض مظاهر التطور التي طالت قطاعات ومجالات حيوية كالديمقراطية وحريات التعبير والإصلاح التربوي والتأمين الصحي الإجباري ومدونة الأسرة والاندماج في الاقتصاد العالمي. إلا أنه وعلى الرغم من هذه المكتسبات فإن المغرب ما يزال يعاني من كثير من بؤر العجز والخصاص التي تعطل طموحه المشروع في التنمية وتُقَوِّضُ كل آماله في تحقيق هذا الطموح. فرغم المجهودات التي تم بذلها في مجال إكساب المعرفة ونقلها ونشرها عن طريق التكوين والتعليم والتثقيف، فإن المنظومة التربوية عندنا أضحت تمر حسب تقارير بعض المنظمات الوطنية والدولية، وفي مقدمتها تقرير 50 سنة من التنمية البشرية (2005: 26-27) "بأزمة مشروعية ومصداقية تغذي القصور الحاصل في مجال المعرفة. فالأدوار الاجتماعية والاقتصادية للمدرسة تأثرت سلبيا، كما يشهد على ذلك ما تعانيه من صعوبة في نقل قيم المواطنة والانفتاح والتقدم، وما يعتريها من تراجع على مستوى جودة التعلمات الأساسية لتنمية القدرات والكفايات الأساسية: القراءة والكتابة والحساب والتحكم في اللغات والتواصل". بمعنى القدرات والكفايات التي يشكل التعليم الأولي إطارها ومنطلقها الأساسي. وعلى هذا الأساس أصبحت الحاجة ماسة إلى تجديد المدرسة كمؤسسة تربوية منفتحة على محيطها، ناجعة في مناهجها وبرامجها، متميزة في أهدافها وقيمها وضامنة لشروط التعلم والتحصيل وروح المبادرة والتنافس وفرص التميز والنجاح وعناصر النجاعة والجودة. وهي كلها نعوت ومواصفات تتماشى ومتطلبات المدرسة النموذجية التي أصبحت تفرض نفسها في مستهل هذا القرن الجديد كقاطرة لولوج المعرفة ونقلها وإنتاجها ونشرها وتوظيفها في ممارسة البحث العلمي وربح معركة التنمية.

2.1. مواكبة غايات وأهداف الميثاق

بعد أن كان الإقبال على التمدرس خلال عهد الحماية جد محدود صار غداة الاستقلال واسعا ومكثفا، الأمر الذي تطلب آنذاك بذل مجهودات كبيرة لإرضاء مطمح المغاربة المشروع في التعلم والتكوين. وهكذا فبعد أن اضطلعت المنظومة التربوية إلى غاية أواخر السبعينيات من القرن العشرين بمهامها في مجالات مضاعفة فرص التمدرس وتكوين الأطر الضرورية والمساهمة في تحديث بعض بنيات المجتمع، أصبحت مع أوائل الثمانينيات عرضة للتخبط في أزمة حقيقية تترجمها مظاهر الهدر والانقطاع الدراسيين ومعالم الضعف والتدني في تكويناتها الأساسية فضلا عن محدودية نسقها القيمي واستفحال البطالة وسط حاملي شهاداتها. ولتجاوز بعض مسببات هذه الأزمة تم في سنة 1999 "إقرار مشروع توافقي إرادي وطموح لتجديد منظومة التربية والتكوين، حظي بدعم قوي من قبل أعلى سلطة في الدولة وتم تكريسه في ميثاق وطني" (50سنة من التنمية البشرية، 2005: 15). وإذا كانت المجهودات الهامة التي بُذلت منذ ذلك الحين قد تُوجت بنتائج إيجابية جدا وخاصة في مجالي تعميم التمدرس الذي بلغت نسبته (93%) خلال سنة 2005 وتحسين أساليب التدبير، فإن الكثير ما يزال يتعين القيام به ؛ إذ أن المشاكل المرتبطة بأجرأة الميثاق وتحقيق أهدافه وغاياته والعمل بمرتكزاته ودعاماته ما تزال تفرض نفسها بحدة، ويهمنا في هذا البحث أن نتعامل مع بعض جوانبها المرتبطة بالتعليم الأولي فقط.

بالنظر إلى ما تضمنه ميثاق التربية والتكوين من مرتكزات وغايات أساسية ومن مجالات للتجديد ودعامات للتغيير، فإن التعليم الأولي بالمغرب سيعرف بدون أدنى شك تطورات وتحولات هائلة على مستوى آليات نشره وتعميمه وإجراءات تنظيمه وهيكلته وأساليب ممارسته وتفعيله. فهذا النوع من التعليم الذي لا يستفيد منه حاليا سوى (51%) من المجموع العام للأطفال المغاربة المهيئين لولوجه [1]، سيحظى بتطور وانتشار كبيرين في جميع مناطق المملكة، حيث من المفروض أن يلتحق به جميع الأطفال الذي تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات كاملة وست سنوات. وهو يهدف خلال عامين من الدراسة إلى "تيسير التفتح

الميثاق، 2000: 31-32)، وبالتالي إعداده وتهييئه لولوج المدرسة الابتدائية، إلا في حالة صعوبات أو تعثر استثنائي يتطلب تدخلا معرفيا على شكل مساعدة معرفية أو علاج تربوي معرفي.

ومن المتوقع أن يعرف التعليم الأولي تطورا ملحوظا في جميع مناطق وجهات المغرب وذلك نتيجة أهمية مكانته وتجديد هيكلته ضِمْنَ ميثاق إصلاح منظومة التربية والتكوين. فأعداد الأطفال الذين سيقبلون على هذا السلك من التعليم ستعرف ارتفاعا هائلا يتماشى من جهة مع نسبة التمدرس في التعليم الابتدائي التي قاربت حدها الأقصى، ومن جهة أخرى مع رهان استقبال (49%) من الأطفال المهيئين لهذا التعليم ولكن غير المدمجين حتى الآن في سيرورته. ومن الطبيعي أن يصاحب هذه الزيادات في أعداد الأطفال تحول في مرتكزات هذا التعليم وأهدافه ومضامينه وطرقه البيداغوجية. وهذا ما سيشكل تحديًّا كبيرا أمام الدولة، وخاصة على مستوى تشييد أكثر ما يمكن من المؤسسات والأقسام وتكوين أكثر ما يمكن من المربين والمعلمين.

3.1. العمل بمبادئ السيكولوجيا المعرفية

يمكن الإقرار بأن نجاح بيداغوجيا التعليم الأولي بالمغرب يبقى مشروطا في كثير من جوانبه بمستوى ارتباطه ودرجة ارتكازه على أسس ومقومات سيكولوجيا الاكتساب ذات التوجه المعرفي. فكما سيأتي تفصيل ذلك في المحورين الثاني والثالث من هذا البحث، هناك حاجة ملحة إلى مثل هذا الارتكاز وذلك لاعتبارات كثيرة أهمها:

- الإقرار بأن سيكولوجيا الاكتساب ومعها بيداغوجيا التدريس اللتان عاشتا خلال العقود الستة الأولى من القرن العشرين تحت سيطرة سلوكية واطسنWatson وبنائية بياجيPiaget، وهما من الاتجاهات السيكولوجية التي تراجع صيتها وقَلَّ بريقها، عرفتا منذ أوائل الستينيات من القرن الماضي تحولا هائلا بفعل ظهور السيكولوجيا المعرفية كاتجاه جديد وكل ما رافق هذا الاتجاه من اكتشافات علمية وخاصة على مستوى كفايات الطفل المبكرة ودور المحيط والآخر في نموه وتعلمه.

- الإجماع على أن الإنسان عامة والطفل خاصة عبارة عن نظام فعال لمعالجة المعلومات. إنه آلة نشيطة للتعلم، يتوفر على كفايات معرفية ومطامعرفية في سن مبكر جدا ويتعلم باستمرار ويواجه المشاكل بانتظام [(2)].

- التسليم بإمكانية إيجاد حلول فعلية لمشاكل العجز والتأخر والتعثر بشتى أنواعها وذلك من خلال إدرج ممارسات تربوية ذات توجه معرفي في مؤسسات التعليم الأولي أو ما يمكن نعته بالمدرسة الأولية [(3)]. فنحن نعلم أن من مهام هذه المدرسة تمكين الأطفال من الاكتسابات المعرفية والمطامعرفية ذات الحمولة العامة، وبالتالي تهييئهمللتعلمات الأساسية ولولوج المدرسة الابتدائية بفرص

متساوية. لكن الحقيقة هي أن المدرسة الأولية عندنا لم تعمل حتى الآن على أداء مثل هذه الوظيفة. فحتى في بعض المدن الكبرى التي يحظى فيها التمدرس

المبكر بعناية فائقة وبجودة عالية، يبقى فشل عدد من الأطفال أمرا واردا وذلك بفعل زادهم المعرفي والدافعي الضعيف ثم اشتغالهم الذهني المتواضع.

2. الأسس النظرية والمرجعيات السيكولوجية

حيث إن الأمر يتعلق ببحث يؤسس لممارسة بيداغوجية قوامها إعداد وتهييئ الأطفال الصغار للتمدرس الأساسي، فسيكون من الطبيعي العودة إلى المرجعيات السيكولوجية الكبرى في النمو والتعلم لفهم كيف تتكون المعارف وما هي الأساليب البيداغوجية الناجعة لتنميتها وتطويرها نحو الأفضل.لا يمكننا بطبيعة الحال التطرق إلى مختلف النظريات والأطروحات المنشطة لهذا الحقل

الثري من السيكولوجيا، بل سنكتفي بعرض مقتضب لأهمها وخاصة تلك التي نلمس في خلاصاتها ونتائجها العلمية الأسس والمرتكزات المؤطرة لبيداغوجيا التعليم الأولي المأمولة.

1.2. مرجعيات سيكولوجية أساسية

إن مفهومي النمو والتعلم اللذان يمثلان الشرطين الضروريين لأية بيداغوجيا، قد شكلا لفترة طويلة موضوع سجال وتباين في مجال علم النفس. وإذا كان مرد هذا التباين يكمن في التوجهات النظرية والاختيارات الإبستمولوجية لكل نظرية من النظريات الكبرى، فإن التجسيد الدقيق لدواعي وغايات هذا التباين يستلزم

على الأقل وقبل تقديم التصور المعرفي الذي نتبناه في هذا البحث، استحضار أربع مقاربات يميزها تعارض ثنائي واضح:

أ) المقاربة السلوكية في مقابل المقاربة البنائية

- كل معرفة عبارة عن سيرورة ميكانيكية ترابطية خارجية يكون فيها المتعلم بمثابة الصفحة البيضاء أو العنصر السلبي الذي يكتفي باستقبال المعلومات.

- كل طفل قابل لأن يتعلم أي شيء وفي أي سن كان خاصة إذا توفرت الشروط الضرورية لذلك، وبالتالي لا وجود لحدود نضجية أو داخلية لهذا التعلم.

- إذا كان التعلم عبارة عن اكتساب استجابات حسية حركية، فإن النمو عبارة عن أَلْيَلَةٍautomatisation وتنويع وتراكم هذه الاستجابات.

- يشكل الحيوان النموذج المرجعي لتعلم الإنسان ويمثل كل من التكرار والتحفيز محركه الأساسي.

أما البنائية التي تركز على النمو كما تعبر عن ذلك نظرية بياجيPiaget في النمو المعرفي فقد انتهت إلى القول بمجموعة من الخلاصات أهمها (أحرشاو، 1999: 80-82):

- كل معرفة عبارة عن نتيجة لردود الفعل على المعطيات الداخلية والخارجية، بحيث لا تعطى جاهزة من الداخل (النضج) ولا من الخارج (التعلم).

- يشكل النمو سيرورة دينامية لبناء المعارف، يقوم فيها الطفل بدور نشيط وفعال بفضل تكيفه مع المحيط. وإن ما يحكم هذه السيرورة عبارة عن آليات داخلية عامة (فعل التوازن والضبط الذاتي) لا تتأثر بالعوامل الخارجية إلا في حدود نسبية.

- يتحقق هذا النمو عبر مراحل متسلسلة في شكل بنيات معرفية تبدأ بما هو حسي حركي وتنتهي بما هو منطقي رياضي. وتشكل هذه المراحل قيودا بنيوية تحدد للطفل ما يمكن أن يتعلمه في كل سن، بحيث لا يمكنه أن يتعلم أي شيء دون مراعاة مستواه المعرفي لأن التعلم مشروط بالنمو والنضج ومتوقف عليهما.

الحقيقة أن بياجيPiaget حتى وإن كان يتحدث عن عوامل أخرى للنمو

المعرفي كالنضج والخبرة والتحويل الاجتماعي، فهو يُصِرُّ على أن الطفل ينشئ بنياته الذهنية باعتماد نشاطه الذاتي الذي يضفيه على محيطه، وبالتالي فإن وساطة الآخر (الولدان، المربي، المعلم... الخ) لا تتجاوز حدود تهييء البيئة الملائمة للذات لكي تبني ذكاءها عبر نشاطها الذاتي الخاص.ولقد أثار هذا الموقف جملة من المؤاخذات أهمها (أحرشاو، 2005: 153):

- الإصرار على كونية مراحل النمو وربطها بحدود عمرية خاصة وبالتالي رفض القول بنسبية النمو المعرفي وتنوع مساراته.
- القول بتزامنات نمائية لا تؤكدها معطيات الواقع المعيش، وبالتالي الإهمال التام لكفايات الطفل المبكرة ونعتها بالمتمركزة حول الذات وباللامنطقية.
- المبالغة في تمجيد نشاط الذات وكل ما هو داخلي، وبالتالي استبعاد دور العوامل الاجتماعية والثقافية والسياقية واللغوية والتعلمية في تكوين بنيات الطفل المعرفية.

ب) المقاربة الفطرية في مقابل المقاربة السوسيوثقافية

إن المقاربة الفطرية التي تنفي التعلم وتختزله في النضج والنمو، كما يتضح ذلك بصورة خاصة من نظريات جيزلGesel(1959) وتشومسكيChomsky (1978)، تنتهي إلى خلاصتين هامتين:

- إن اكتساب المعارف يمثل بالأساس عملية نضج داخلي تحكمها برمجة تكوينية لا علاقة لها بالعوامل الخارجية.
- إن اللغة في منظور تشومسكي بالخصوص يتم اكتسابها بطريقة فطرية لا دور فيها للتعلم. فهي تعطى من الداخل وتنمو بطريقة فطرية طبيعية.

أما المقاربة السوسيوثقافية الممثلة خاصة في نظرية فيجوتسكيVygotsky والتي ترتكز على التكوين النفسي والاجتماعي للوظائف السيكولوجية، فقد خلصت إلى تحديد علاقة النمو بالتعلم بصورة مغايرة تعكسها الوقائع الثلاث التالية (أحرشاو، 2005: 154):

- تُبنى السيروراتالسيكولوجية العليا بالاستدماج التدريجي للأدوات الثقافية التي أنتجها الإنسان عبر التاريخ (كاللغة والخرائط والرموز واللوحات مثلا)،

وبالتالي فإن النمو السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية ومظاهرها التفاعلية خاصة بين الطفل والراشد. وبهذا المعنى لا يمكن للنضج العصبي وحده أن ينتج وظائف سيكولوجية تتطلب استعمال رموز وأدوات هي أساس الضبط والْبَنْيَنَةِ المعرفية، بل لابد من الحياة وسط بنيات اجتماعية يتعلم فيها الطفل من الآخرين أشياء كثيرة عبر الاحتكاك والتواصل واللغة.

– باعتماد الطبيعة الاجتماعية بدل الطبيعة البيولوجية، يمكن للتعلم أن يتحول إلى نمو. بمعنى أن التعلم الحقيقي هو الذي يسبق النمو ويؤدي إليه من خلال دوره التنشيطي لمجموع السيرورات التي يستدمجها الطفل عبر التفاعل مع الآخر لتصبح في النهاية مكتسباً خاصا به. وعليه لا يتطابق النمو مع التعلم بل يكون تابعا لهذا الأخير الذي يسببه ويؤدي إليه.

– إن دور الوسيط Le médiateur(الوالدان، المربي، المعلم، الآخر) في بناءات الطفل الفردية يتمظهر من جهة عبر مفهوم المنطقة المجاورة للنمو التي تمثل الفارق القائم بين ما يقدر المتعلم على إنجازه بمفرده وما لا يقدر على تحقيقه إلا بمساعدة الآخر ؛ إذ أن أَجْوَدَ تعلم هو الذي يسبق النمو الفعلي ويكون داخل هذه المنطقة، ومن جهة أخرى عبر القانون الجوهري للنمو، حيث إن كل وظيفة نفسية عليا تظهر مرتين خلال نمو الطفل: مرة كنشاط جماعي اجتماعي (أي كوظيفة بينفسيةinterpsychique) ومرة أخرى كنشاط فردي داخلي (أي كوظيفة ضمنفسيةintrapsychique).

ج) المقاربة المعرفية كتجاوز للمقاربات السابقة

على عكس ما ذهبت إليه المقاربات السابقة من تمييز جذري بين التعلم والنمو كسيرورتين متباينتين، فإن المقاربة المعرفية ستجمع بينهما في سيرورة موحدة لاكتساب المعارف. فهي لا تشكل نظرية خاصة بالتعلم كما تجلى ذلك عند السلوكية ولا نظرية خاصة بالنمو كما كان ذلك عند البنائية، بل هي نظرية عامة للاشتغال المعرفي تتبنى موقف التفاعل بين العوامل الفردية الداخلية والعوامل الاجتماعية الخارجية في التعامل مع هذه السيرورة. فهذه المقاربة حتى وإن كانت تميز من الناحية الشكلية بين النمو والتعلم، إلا أنها ترى فيهما

السيرورتين اللتان تتكاملان وتتوحدان في إطار موضوع الاكتساب. وتتحدد أهم الأسس المشتركة لهذا التكامل في المظاهر التالية (أحرشاو، الزاهير، 2000: 23-24):

– كلاهما سيرورتان لتحويل المعارف، بحيث إن النمو يحول المعارف من الميلاد إلى الرشد والتعلم يحولها من مرحلتها الأولية الساذجة إلى مرحلتها النهائية العلمية.

– كلاهما سيرورتان ذهنيتان داخليتان تتعلقان بتمثلات الفرد وكفاياته ومهاراته الذاتية.

– كلاهما سيرورتان ذهنيتان نشيطتان يقوم فيهما الفرد ببناء معارفه بالاعتماد على مؤهلاته الفطرية ومعارفه السابقة وتفاعلاته مع الآخر ومع مكونات المحيط الخارجي.

2.2. مقومات سيكولوجية الطفل

نقصد بهذه المقومات مجمل الخصائص والسمات التي أصبحت تنفرد بها سيكولوجية الطفل ذات التوجه المعرفي والتي ندعو في هذا البحث إلى اعتمادها كإطار مرجعي أساسي لبيداغوجيا التعليم الأولي المأمولة عندنا في المغرب. وهي بالأساس ست خصائص:

أ) الفردانية والفرادة

لقد أضحت سيكولوجية الطفل سيكولوجيا قائمة الذات يستحيل اختزالها في نموذج الراشد أو الحيوان أو في بعد واحد (فطري، نفسي، اجتماعي، معرفي...). فقد ولَّى عهد الاختزال منذ أن اتضح بالملموس أن الطفولة مرحلة نمائية تمتد من الميلاد إلى سن الرابعة عشرة، بحيث يختلف مداها الزمني ومكان ممارسة أنشطتها المتنوعة عن كل من الراشد والحيوان. وهي بهذا المعنى تشكل ظاهرة سيكولوجية فريدة ومتميزة، يحكمها سياق زمني محدد وإطار موضعي معين. فهي ذات سيكولوجية مفردة ومرنة، تتعلم وتفكر وتواجه المشاكل وتحلها منذ سن مبكر في إطار سياقات محددة تؤطرها علاقات التفاعل المختلفة. إنها ليست لا بالذات السيكولوجية الراشدة ولا بالذات الإبستيمية الكونية، بل هي

بالتحديد ذَاتٌ لها من الاستعدادات والطاقات والكفايات والاستراتيجيات ما يؤهلها لأن تشكل ظاهرة سيكولوجية قائمة الذات، تتميز بالفردانية والفرادة وتستحق كامل العناية على مستوى البحث والتقصي وكل الرعاية على مستوى التنشئة والتربية والتعليم.

ب) التفاعلية والفعالية

على عكس السيكولوجيات السابقة التي كانت تختزل سيكولوجية الطفل إما في البعد السلوكي-الاجتماعي (السلوكية) وإما في البعد الوجداني-العاطفي (التحليلية) وإما في البعد الذاتي- المعرفي (التكوينية)، فإن سيكولوجية الطفل ذات التوجه المعرفي، وإن كانت تميز بين مستويين: أحدهما إدراكي-معرفي والآخر نفسي-اجتماعي، فهي تقول بالتفاعل والتكامل الديناميين بين هذه الأبعاد كلها وتُقِرُّ بأهمية وصل الجوانب المعرفية بالجوانب الوجدانية لأن فهم سيكولوجية الطفل مشروط أولا وقبل كل شيء بفهم الأساس الذي يحركها ويوجهها. فهي تعتبر الجانب الوجداني كطاقة لا بد منها لتشغيل الجانب المعرفي وتنظر إلى سيرورة الاكتساب كعملية دينامية يتفاعل فيها النمو بالتعلم والذات بالموضوع وبالآخر عبر وَسَاطَةٍ محددة. ويعني هذا أنه إذا كانت قاعدة الطفل الفطرية تشكل منطلقا لبناء كفاياته ومهاراته فإن تجاربه وتعلماته وخبراته الواقعية وعلاقاته مع المحيط والآخر تمثل المحدد الأساس لهذا الانبناء.

والحقيقة أن إقرار هذه السيكولوجيا ذات التوجه المعرفي بهذا النوع من التفاعل الدينامي يصاحبه إقرار آخر يتجلى في فعالية الطفل ومساهمته النشيطة في كل ما يتعلمه ويكتسبه من معارف. فقد صار يمثل العنصر الفعال الذي يتعلم ويفكر ويواجه المشاكل ويحلها منذ سن مبكر. فلديه من القدرات والكفايات ما يؤهله للتعلم والتفكير والفهم والحكم منذ سنواته الأولى بحيث نجده:

- يدرك الفوارق بين الأشياء في سن جد مبكر؛ إذ يكون على وعي بديمومة الموضوع حتى بعد إخفائه في الشهرين الرابع والخامس، ويَعُدُّ إلى حدود اثنين في نفس السن ويتهيأ لتفييء مكونات الكون وعناصره منذ الشهر الثالث.
- يتعلم في زمن قياسي عددا كبيرا من الأنشطة والكفايات والمهارات المرتبطة باللغة والتواصل والتفييء والتفاعل الاجتماعي.

– يشارك في تعلماته بفعالية ونشاط على عكس ما كان يُنْعَتُ به من نعوت ومواصفات الذهن الفارغ الذي يتأثر ولا يؤثر (السلوكية) أوالوجدان الكامن الذي ينفعل ولا يفعل (التحليلية) أو النشاط الذاتي الذي يفعل ولا يتفاعل (التكوينية).

ج) التحول والتغير

يتعرض الطفل في هذه السيكولوجيا ذات البعد المعرفي إلى تحول من حالة العنصر المبتدئ إلى حالة العنصر الماهر وذلك عبر وسائط التدخل المختلفة وفي مقدمتها وساطة المدرسة.فكل تعلم يفترض معارف سابقة تُبْنَى على أساسها معارف جديدة، وبالتالي فهو يشكل سيرورة مسترسلة لتحويل المعارف والانتقال بها من مستواها البدائي الساذج إلى مستواها العلمي الخبير. فالراجح أن الطفل وبالنظر إلى أنواع هذه المعارف وطبيعتها كما سيأتي تفصيل ذلك لاحقا، عادة ما ينتقل من معارف عامة ساذجة إلى معارف خاصة علمية.

د) اَلْبَنْيَنَةُ والتَّنْظِيرُ

لقد ثبت أن لدى الطفل قدرة مبكرة على بنينة المعارف المكتسبةوتنظيرها. فهو يبني انطلاقا من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر مجموعة من النظريات حول مكونات الكون وخصائص الذات الإنسانية والتي تتوزع حاليا على ثلاثة ميادين أساسية (Carey، 1985):

– الميدان البيولوجي الذي تنطوي فيه نظرية الطفل على كائنات متنوعة تتميز بالحياة والموت، بالصحة والمرض، بالطفولة والشيخوخة.فقد اتضح على سبيل المثال أن أطفال الثالثة والرابعة من العمر يدركون أن النباتات مثلها مثل الحيوان تشكل فئة متميزة تنمو وتحيا وتمرض وتموت.

– الميدان الفيزيائي الذي تحتوي فيه نظرية الطفل على مكونات وخاصيات الأشياء الجامدة وتفاعلاتها السببية، حيث يتم التركيز هنا على ظواهر مثل الطاقة والقوة والسرعة والجاذبية وشكل الأرض...الخ.

– الميدان النفسي الاجتماعي الذي تتبني فيه نظرية الطفل على معارفه للحالات الذهنية وللتفاعلات الاجتماعية، بحيث يتعلق الأمر هنا بظواهر مثل: الذهن والتفكير والإدراك والنسيان والانفعال والكلام والتواصل ثم العلاقة مع

الآخر. فقد تبين من دراسات عديدة أن الطفل يتعرض في حدود سن الرابعة لتغيرات نوعية هامة في المعرفة التي يمتلكها بخصوص الاشتغال الذهني في حد ذاته، بحيث يصبح قادرا على التفريق بين الكيانات الذهنية والكيانات الفيزيقية وعلى تفسير الأنشطة الإنسانية بالإحالة إلى حالات ذهنية كالاعتقادات والرغبات والمقاصد.

والواقع أنه إذا كانت هذه النظريات تنمو وتتحول بفعل التمدرس من طابعها التلقائي الساذج إلى طابعها العلمي المنظم، فالمؤكد أن الطفل المتعلم لا يصل إلى هذا المستوى من البنينة والتنظير لمعارفه المكتسبة إلى عن طريق واحد من الأدوار الثلاثة التالية أو جميعها (Mounoud، 1996):

* الطفل عالم صغير يبني نظرياته ويراجعها ويختبرها على ضوء المعطيات التي يستقبلها من الواقع. فهو يمارس عملية التنظير على معارفه ونظرياته عبر آليات التجريد الواعي Abstraction reflèchissante كما حددها بياجيPiaget والوصف التمثلي الجديد redescriptionreprésentationnelle كما قالت به كارملوف سميث Karmiloff-smith. فهو ينشئ نظرياته التي تساعده على التفسير والتنبؤ والتعميم. إنه بهذا المعنى عبارة عن فيزيائي صغير يدرك منذ سن مبكرة ظواهر السرعة والقوة والجاذبية...الخ ورياضي صغير يمتلك منذ سنواته الأولى قدرات العد والحساب، وأخيرا سيكولوجي صغير يفهم الرغبات والمقاصد ويحلل ظروف الآخر.

* الطفل متعلم صغير يتعلم بدون انقطاع ويكتشف باستمرار ويتساءل بانتظام. إنه يمتحُّ ويتشبَّع بنظريات الثقافة التي ينتمي إليها عن طريق التعلم والتثقيف. فهو يتعلم أنواعا مختلفة من المعارف وأشكالا متعددة من المفاهيم إما بطريقة عفوية ساذجة وإما بطريقة منظمة علمية، كما يتجلى ذلك بالخصوص في اللغة والحساب واستراتيجيات التواصل.

* الطفل عالم ومتعلم صغير في الوقت نفسه، حيث عادة ما ينشئ معارفه ونظرياته الجديدة بناء على نشاطاته الذهنية التي عادة ما تؤطرها وتوجهها تجاربه وخبراته ونظرياته السابقة الإعداد.

ه) التعددية والتنوعية

أصبح الاعتراف بتعدد مسارات النمو المعرفي وأشكاله وبتباين أنماطه وسيروراته وبتنوع آلياته وعملياته من الأمور المؤكدة (Traodec 1999؛ Mounoud 1999؛ Houdé 1996). فإذا كانت مسارات هذا النمو وأشكاله تتراوح بين الارتفاع والالتواء والانخفاض وتخضع للتعددية النمائية بدل الأحادية النمائية الموزعة إلى عدد من المراحل، فإن أنماطه وسيروراته تتراوح بين التباينات الضمنفردية الأفقية والعمودية التي تربط مختلف سيرورات نمو الطفل وميادينها المعرفية بمسارات متعددة بدل ربطها بنفس الإيقاعات أو المراحل النمائية، وبين التباينات البينفردية المحكومة بالسياقات الاجتماعية والتغايرات الثقافية ذات التأثير الوازن في سيرورات الطفل المعرفية واستراتيجيات اشتغاله الذهني، في حين أن آلياته وعملياته لم تعد تتوقف من حيث وظيفتها عند حدود إغناء المعارف السابقة بأخرى جديدة، بل أضحت تهتم بمظاهر تراجع هذه المعارف وفقرها.

و) المواجهة والقابلية للتربية

إذا كان الطفل يتعلم باستمرار ويُبَنْينُ ما يكتسبه من معارف بانتظام، فإنه نادرا ما يبقى بعيدا عن مواجهة صعوبات في الاكتساب والتعلم ومشاكل في النمو والتكيف. فقد صار من المؤكد أنه لا يكفي أن يتمتع الطفل بقدرات ذهنية عالية وبكفايات معرفية بارزة لكي يتوفق في تحقيق كل المهام بسهولة ونجاعة، بل المفروض أن ينجح أيضا في التوظيف الجيد لهذه القدرات والكفايات في شتى مجالات الحياة. والواقع أن المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطفل، وإن كانت متنوعة جدا فهي تتحدد في صنفين:

– صنف عادي يرتبط بالفشل في التعلم أو غيره من الأنشطة. وهنا نجد الطفل يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات من تلقاء ذاته ليتجاوز مثل هذه الصعوبات وفي مقدمتها استراتيجيات فكرية صريحة كالتخطيط والاستدلال وكل ما يرافقهما من إجراءات توقعية واستنباطية واستقرائية وقياسية، ثم استراتجيات طبيعية ضمنية كالتوجيه والانتباه وتغيير تمثل الوضعية.

– صنف مضطرب يرتبط بالفشل الناجم عن خلل في النمو كما يتجلى ذلك في التأخر الذهني. وتوجد لدى الطفل الذي يعاني من مثل هذا الخلل، وبالخصوص إذا كان خللا خفيفا أو متوسطا (التأخير الذهني مثلا)، ليونة في قدراته المعرفية وقابلية لتعلم الاستراتيجيات الملائمة لتجاوز مثل هذه الصعوبات. فقد أصبح من المسلم به أن كثيرا من المتعلمين الذين هم في وضعية تعثر دراسي يعانون في الواقع من نقص واضح في مراقبة اشتغالهم المعرفي وتضبيطه. ويعني هذا أن سبب فشلهؤلاء يرتبط بالعجز في الاشتغال وليس بالنقص في القدرة. وهنا تكمن أهمية وفعالية طرق التشخيص المعرفي وبرامج التربية المعرفية، وخاصة على مستوى تعليم الطفل صاحب الصعوبات في النمو والتعلم، الاستراتيجيات اللازمة لتحسين تعلماته وإثراء أداءاته عبر توعيته بأهمية تعلم هذه الاستراتيجيات وإيجابيات استعمالها في حالات الفشل الذي يعود في الغالب إلى المجهود الشخصي الضعيف أو الإحساس بالعجز المكتسب (أحرشاو، 2005: 156–165).

3.2. خصائص سيكولوجيا الاكتساب

على عكس السيكولوجيات السابقة التي كانت تختزل الاكتساب إما في التعلم كسيرورة خارجيةexogèneProcessus ترتبط بمحيط الفرد وظروفه الاجتماعية (السلوكية بصفة خاصة)، وإما في النمو كسيرورة داخليةendogèneprocessus ترتبط بذات الفرد وإمكانياته البيوسيكولوجية (بياجيوتشومسكي ثم فيجوتسكي إلى حد ما)، فإن السيكولوجيا المعاصرة ذات التوجه المعرفي ترى في النمو والتعلم السيرورتين اللتين تتكاملان وتتوحدان في إطار ما يسمى بسيكولوجيا الاكتساب. وإذا كان يقصد بسيرورة الاكتساب أشكال التغيرات وصيغ التحولات التي يخضع لها النشاط الذهني للمتعلم عبر عمليتي النمو والتعلم، وبنتيجة الاكتساب حصيلة المعارف الناجمة عن سيرورة الاكتساب في حد ذاتها، فإن إحدى الكيفيات الأساسية لتوضيح طبيعة هذه السيرورة تتلخص في التركيز على الخصائص الثلاث التالية (أحرشاو؛ الزاهير، 2000: 20–23):

1.3.2. سيرورة الاكتساب كنشاط ذهني

على أساس أن كل سيرورة اكتساب تشكل نشاطا ذهنيا وكل نشاط ذهني هو عبارة عن نظام لمعالجة المعلومات وكل نظام لمعالجة المعلومات هو عبارة عن تشغيل للمعارف وتحريك للرموز، فإن هذه السيرورة عادة ما تحكمها مجموعة من المحددات أهمها:

- الاستناد إلى عمليات الفهم والتذكر والاستنباط.
- الجمع بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.
- الأخذ بسيرورة التفاعل بين المتعلم والمحيط.
- كل اكتساب لا يشكل سيرورة مستقلة بل هو نتيجة للنشاط الذهني الذي يمثل النظام المسؤول عن بناء التمثلات وإنتاج المعارف.
- كل اكتساب عبارة عن سيرورة ذهنية داخلية مراقبة ذاتيا من لدن المتعلم نفسه، بحيث يشارك بنشاط وحيوية في كل ما يكتسبه من معارف وكفايات.

2.3.2. سيرورة الاكتساب كنظام من المعارف المتفاعلة

إذا كانت سيكولوجيا الاكتساب المتبناه في هذا الإطار تتخذ من المعارف ذات المحتويات والأشكال والمميزات المحددة، النتيجة الطبيعية لسيرورة كل اكتساب، فإن أنواع هذه المعارف وأشكالها ومظاهر اكتسابها تتمظهر على النحو الآتي:

1.2.3.2. من حيث أنواع المعارف

الثابت أن أنواع المعارف التي يكتسبها الطفل منذ سن مبكر، وإن كانت تتدرج من حيث ظهورها واكتسابها وانتقالها مما هو محسوس خاص عملي إجرائي إلى ما هو مجرد عام مفهومي تصريحي، فإنها تتكامل وتتفاعل فيما بينها سواء على مستوى الانبناء والنمو أو على مستوى التطور والتعلم أو على مستوى الانتقال والتحول من حالة إلى أخرى. وتماشيا مع المقاربة المعرفية الوظيفية فإن المعارف التي يكتسبها الطفل والضرورية لجميع أنشطته الذهنية من تفكير وتعلم وحل المشاكل تتحدد في ثلاثة أنواع هي (أحرشاو، الزاهير، 2000: 27-31):

- **العمليات الذهنية** التي هي عبارة عن عمليات تحويل تتخذ صيغة مبادئ وقواعد تطبيقية وتنفيذية تهدف إلى تحقيق مهام محددة. إنها أفعال ملموسة استدمجها الفرد داخليا وأصبحت ذات طبيعة تمثلية يوظفها في الميادين المختلفة.
- **المفاهيم** التي هي عبارة عن كيانات ذهنية أو تمثلات في الذاكرة البعيدة المدى، تتعلق بالأشياء والأحداث والأفعال والعلاقات وتأخذ شكل خطاطات أو فئات أو نظريات.
- **الأنظمة الرمزية** التي تشكل أدوات ضرورية للمعرفة وخاصة على مستوى صياغتها وصورنتها وتبليغها للآخر. فهي إنتاج ثقافي-اجتماعي يتوزع إلى عدة أنماط وفي مقدمتها الرموز الصوتية والحركية والخطية، بحيث تشكل الرموز اللغوية والرياضية في شكلها المكتوب أهمها وظيفة وأكثرها فائدة.

والحقيقة أن هذه الأنواع الثلاثة من المعارف تشكل وحدات معرفية مترابطة ومتكاملة فيما بينهما، تنمو وتتطور وتتحول كنظام معرفي متناسق عبر جميع مسارات نمو الطفل وتعلماته.

2.2.3.2. من حيث أشكال المعارف

بالاستناد إلى أنواع المعارف السابقة الذكر، يمكن التمييز داخلها بين شكلين رئيسيين:

- فمن جهة هناك المعارف الطبيعية العفوية الساذجة المرتبطة بالسياق الواقعي.
- ومن جهة أخرى توجد المعارف الممأسسة المنظمة العلمية المرتبطة بالسياق المدرسي.

والواقع أن شكل المعرفة هو الذي تركز عليه المدرسة بصفة عامة في القيام بدورها التحويلي؛ بحيث إن مختلف أنواع المعارف: الخاصة والعامة (Glazer، 1986)المحسوسة والمجردة (Piaget، 1974) العملية والمفهومية (Mounoud، 1994)، الإجرائية والتصريحية (Anderson، 1976)، تتواجد عند الأطفال منذ سن مبكر قبل ولوج المدرسة الابتدائية. فهي التي تتمظهر من حيث محتوياتها في ميادين معرفية متنوعة تبدأ بالمعرفة اللغوية وتنتهي بالمعرفة السيكولوجية مرورا بالمعارف الرياضية والفنية والتواصلية والميكانيكية وغيرها.

3.2.3.2. من حيث استراتيجيات الاكتساب

المؤكد أن الاكتساب واستراتيجياته لا تحكمه فقط المعارف الخاصة بميدان معين (التعلم) ولا معارف المتعلم العامة (النمو) وقدراته الذهنية فحسب ومظاهر الانتقال والتحول من الأولى إلى الثانية أو العكس، بل إن المعارف والمطامعارف وآلياتها في المراقبة والتضبيط تلعب دورا هاما في هذا المضمار. فلا يكفي أن يتمتع الطفل بكفايات معرفية وقدرات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق التعلم وحل المشاكل بسهولة وفعالية، بل المفروض أن يتوفق أيضا في التوظيف الجيد والمفيد لهذه الكفايات والقدرات في شتى المجالات والميادين وبالخصوص تلك التي ترتبط بالحياة المدرسية.

لهذا، على المدرسة حتى في مستوى تعليمها الأولي أن تدرك أهمية هذه الأنواع من المعارف وعلاقاتها التكاملية في سيرورة الاكتساب؛ بحيث لا يتعلق الأمر بتعليم محتويات ومعارف خاصة ببعض المواد بقدر ما يهم أيضا تعليم قواعد عامة للتفكير واستراتيجيات لاكتساب المعارف واستعمالها. ويعني هذا أن مهمة المتعلم لا تتحدد فحسب في التعلم (أي في تعلم معارف خاصة بمجال محدد) بل في تعلم التعلم (أي في تعلم معارف عامة)؛ وبالتالي يصبح التعلم سيرورة لتحويل فكر المتعلم من فكر مَعِيشٍ مُنْغَرِسٍ في السياق الطبيعي إلى فكر مجرد يَعْقِلُ ذاته ولغته بمعزل عن أي سياق.

3.3.2. سيرورة الاكتساب كتحويل للمعارف

على أساس أن هذه السيرورة تتوقف في المنظور المعرفي على أنشطة المتعلم الذهنية وعلى معارفه المحفزة أثناء التعلم وتفترض بالأساس تدخل المعارف السابقة والجديدة على حد سواء، فإنها تشكل سيرورة لتغيير المعارف وتطويرها وتعديلها في جوانب كثيرة تشمل طريقة إدراك المعلومات وترميزها وتخزينها ثم تمثلات المتعلم للوضعيات المختلفة وإجراءات الحل باعتماد استراتيجيات جديدة للكشف والتدخل والمراقبة والتنفيذ. وبكلمة واحدة إنها عبارة عن تحويل للمعارف عبر سيرورتين أساسيتين.

الأولى نمائية تتعلق بما يكتسبه الطفل، حيث تهتم بظهور المعارف وتطورها وبالاكتسابات الطويلة المعقدة (اللغة والرياضيات مثلا)، وتركز على السن كمتغير أساسي لتحول المعارف وترتبط باكتساب القدرات العامة كالذكاء.

الثانية تَعَلُّمِيَّةٍ تتعلق بكيف يكتسب الطفل المعرفة، بحيث تهتم بتحول المعارف وتغيرها وبالاكتسابات الجزئية القصيرة، وتركز على التمدرس كمتغير أساسي لتحويل المعارف وترتبط باكتساب القدرات الخاصة كالمهارات.

إذن، فسيرورة الاكتساب بهذا المعنى هي سيرورة لتحويل المعارف وتغييرها عبر أنشطة التمدرس والتكوين، حيث يتم الانتقال بهذه المعارف من مستواها الأولي العفوي الساذج إلى مستواها العلمي المنظم الماهر. فقد صار من المؤكد أن الدور الجديد للمدرسة يكمن في تحقيق هذا الانتقال بمعارف المتعلم من شكلها الطبيعي السياقي إلى شكلها العلمي المجرد. فالطفل لا يأتي إلى هذه المؤسسة صفحة بيضاء وخاوي الوفاض، بل يجيئ إليها وهو محمل برصيد معين من المعارف الأولية المتنوعة. إنه يأتي إليها وهو مزود بمجموعة من النظريات الساذجة التي تتحول بفعل التمدرس إلى نظريات علمية أكثر بَنْيَنَةً وتنظيما.

3. المرتكزات والدعامات البيداغوجية

حرصا على إقرار الإطار الملائم لبلورة بيداغوجيا معرفية ناجعة للتعليم الأولي تتماشى مع روح القرن الجديد، لا نرى محيدا عن إرساء قواعد تصور تربوي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل ويوازن بين مجموعة من الحقائق والوقائع السيكولوجية التي تعكسها مقومات وخصائص سيكولوجيا الطفل والاكتساب السابقة الذكر وبين مجموعة من المسلمات والغاياتالسيكوبيداغوجية التي تترجمها المرتكزات والدعامات التالية:

1.3. العمل بالبيداغوجيا التعددية المشروطة بالتعلم المتنوع الذي يساعد المتعلم على تفعيل مختلف أنظمته ومستوياته الذهنية من أجل معالجة كل أنواع المعلومات والمشاكل. فالسيكولوجيا الحالية وإن كانت تعترف بوجود أنماط متنوعة من التعلم، تتراوح بين ما هو ضمني وما هو صريح وبين ما هو آلي وما هو واع، فهي تؤكد على النمطين الرئيسيين التاليين:

* **التعلم العام ذو التوجه المطا معرفي**Métacognitifالذي يساعد المتعلم على تدبير اشتغاله المعرفي وكل ما يتطلبه هذا التدبير من إجراءات واعية تشمل المراقبة والتضبيط الذاتيين.

* **التعلم المتخصص ذو التوجه القالبي**modulaire الذي يساعد المتعلم على تفعيل نظامه الذهني المتخصص وعلى تعديل آليات اشتغال هذا النظام تبعا لتنوع الميادين التي يباشرها.

2.3. العمل بالبيداغوجيا التفاعلية المشروطة بالتعلم الدينامي والتي تراهن على التخصصات البينية وعلاقات التفاعل القائمة بين أنظمة المعارف الذهنية وميادينها المتنوعة. فرغم اختلاف هذه الأنظمة في مستويات وأساليب اشتغالها، بحيث يتمتع كل واحد منها بهويته الخاصة، إلا أنها عادة ما تدخل في علاقات تفاعلية لتمارس نوعا من التأثير المتبادل أثناء فعل التعلم بأنواعه السابقة الذكر. بمعنى العمل بالبيداغوجيا التي تركز على تمرين المتعلم وتدريبه على أساليب الاستخدام الفعال لمؤهلاته الذاتية في تحصيل المعارف ولسيروراته الذهنية في تعلم قواعد التفكير واستراتيجيات حل المشاكل. فهذا النمط من التعليم حتى وإن كان لا يراهن على خلق متعلم مزود برصيد واسع من المعلومات والمعارف، فهو يرمي بالأساس إلى إعداد متعلم ماهر قادر على التفكير بوعي والتصرف بفطنة والعمل بذكاء (Demetriou، 1998).

3.3. العمل بالبيداغوجيا القائمة على كفايات الطفل المبكرة ومعارفه السابقة وأهميتها في سيرورة الاكتساب وفعلها التعليمي. فالمؤكد أن الطفل يتوفر منذ سنواته الأولى على معارف أولية عبارة عن قدرات إدراكية وتفييئية وتمثيلية ومفاهيمية ولغوية متنوعة، هي التي يبني عليها نشاطه الذهني لتعلم وإنشاء معارف جديدة (Lautrey، 1999). وبهذا المعنى فهو لا يأتي إلى المدرسة فارغ الذهن لا يعرف أدنى شيء، بل إنه في حدود سن الخامسة فما تحت يكون قد امتلك رصيدا ضخما ومتنوعا من المعارف التي تمكنه من التعلم والتحصيل والتكيف والتواصل بسهولة ويسر. فهو بمنظور السيكولوجيا المعرفية الحالية لا يشكل كائنا عاجزا محدود القدرة بل هو عنصر كفء نشيط يحب الفضول

والاستكشاف، يجئ إلى المؤسسة التعليمية وهو يتوفر على معارف وكفايات للإدراك والتعلم والتواصل وحتى التفكير. وهي المعارف التي يتوجب على هذه المؤسسة ببرامجها ومناهجها المختلفة، العمل على إغنائها وتصحيحها وتطويرها نحو الأفضل.

4.3. العمل بالبيداغوجيا القائمة على النظام المعرفي في ديناميته وعلى سيرورة الاكتساب في شموليتها. بمعنى البيداغوجيا التي تؤكد من جهة على أهمية النظام المعرفي للمتعلم في كليته وتنوعه وعلى مختلف العوامل المؤثره فيه مثل بنيات المعارف وأنواعها وأشكالها وكل ما يحيط بها من تمثلات ومعتقدات ومحفزات وعواطف وظروف اجتماعية وثقافية متنوعة. وتؤكد من جهة أخرى على التعامل مع التعلم كسيرورة لتغيير المعارف وتحويلها من حالتها الأولية الساذجة إلى حالتها العلمية المنظمة. وبطبيعة الحال فإن هذا كله يستدعي خلق الفضاء البيداغوجي الملائم الذي تحكمه الظروف الفيزيقية المناسبة والشروط التربوية المطلوبة وفي مقدمتها تحفيز المتعلم وتشجيعه من لدن المربي والمعلم على تكوين صورة إيجابية عن ذاته وعن اشتغاله المعرفي أثناء سيرورة الاكتساب (Scott et al، 1991).

5.3. الاعتماد على بيداغوجيا تعددية يحكمها فضاء تربوي غني ومتنوع من حيث وسائله البيداغوجية وموارده البشرية وغاياته التعليمية. بمعنى البيداغوجيا التي تؤطرها رؤية استراتيجية للواقع وإمكاناته وآفاقه ويجسدها خيار فكري مُدْرِك لظروفه وأهدافه ومعوقاته ويرتبط نجاحها كمشروع تربوي بمجموعة من الشروط أهمها:

* **تفريد التعلم وتعليم المتعلم كيف يتعلم** وكيف يفكر وكيف يحل المشاكل ويتخذ قراراته بنفسه بدل حشوه بالمعلومات والأفكار فقط. بمعنى اعتماد البيداغوجيا التي تهتم بأشكال الفروق الثقافية والسياقية والفردية بين المتعلمين وما لتلك الفروق من دور في نجاح أو فشل خطط وبرامج التعليم.

* **جعل المتعلم محور هذه البيداغوجيا** وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات التي تسعفه من جهة أولى في تحصين شخصيته وهويته الثقافية ثم في

كيفية التعامل مع روح الحداثة، وتساعده من جهة ثانية على التهيؤ لولوج المدرسة الابتدائية وعلى التكيف والابتكار والتفكير النقدي والتحكم في عالم يشهد تحولات وتغيرات سريعة ومهولة. بمعنى إعداد المتعلم الماهر الذي يفهم ويفكر ويواجه المشاكل ويساهم في تعلماته بنشاط وفعالية.

* **اعتماد العنصر البشري الكفء** المتشبع بثقافة سيكوتربوية كافية عن الطفولة وخصائصها المختلفة والقادر على تمكين المتعلم من تعلمات ناجعة تتجه بمعارفه نحو مزيد من الجودة بدل الاعتماد على الحقائق المثبتة بشكل جاهز في الكتب المدرسية. بمعنى العنصر البشري (بالخصوص المعلم (ة) أو المربي (ة)) الذي يتبنى المعرفة التعددية المتحولة المستلهمة من مصادر متفرقة ويعطي للمتعلمين المثال والقدوة في المظهر والسلوك والاجتهاد والفضول الفكري والروح النقدية البناءة (وهبة، 2005: 28-30).

* **الاستناد إلى الوسائل التربوية والتجهيزات اللوجستيكية الضرورية** المدعمة بالوسائط البيداغوجية المتنوعة كالنصوص والأصوات والصور والأشرطة والأنترنيت... الخ، التي تستطيع إثارة مختلف حواس المتعلم ومداركه وأنشطته الذهنية وتحفزه على روح المبادرة والابتكار وعلى ممارسة مختلف الأنشطة القرائية والحسابية والمنطقية والفنية والتكنولوجية.

خلاصة

كانت تلك إذن أهم التصورات وأبرز التوجهات التي لا نرى محيدا عن مقاربة مضامينها وتوظيف بعض أفكارها في مجال تأسيس البنية التحتية لمنظومة تعليمنا الأولي التي لن يتحقق نجاحها في بلوغ غاياتها وأهدافها في غياب خطة مضبوطة لإعادة بنائها على أسس نظرية وإجراءات تطبيقية جديدة يوجهها منطق التحولات والتغيرات المطردة التي يعرفها حاليا المجتمع المغربي، وتؤطرها روح التجديد والحداثة برهاناتها وتحدياتها الكبرى وبمستجداتها العلمية واكتشافاتها التكنولوجية المذهلة. ونعتقد أن أنجع سبيل إلى تحقيق مثل هذه الغايات والأهداف هو الذي يتجلى في إعداد مجموعة من البرامج والمناهج والكتب المدرسية التي تطابق مميزات وخصائص سيكولوجية الطفل والاكتساب

وتتماشى مع مختلف المرتكزات التربوية والدعامات البيداغوجية التي تؤطر هذا البحث نظريا وتوفر سبل تفعيله عمليا من خلال مختلف العمليات والأنشطة والاجراءات التي تساعد المربي (ة) على النجاح الفعلي في ممارساته التربوية والتكوينية: التعليمية والتثقيفية.

المراجـــع

المراجع العربية

- أحرشاو، الغالي (1991)، "الأطر المرجعية لظاهرة الفشل الدراسي في المدرسة المغربية"، مجلة علوم التربية، الرباط، العدد 1، ص. 9- 18.
- أحرشاو، الغالي (1992). "دور التربية ما قبلمدرسية في تكوين شخصية الطفل" في "التربية قبلمدرسية: نظريات ومقاربات"، أعمال الندوة المغاربية الأولى، الرباط، منشورات كلية علوم التربية.
- أحرشاو، الغالي (1994أ)، مظاهر الثقافة العربية وشروط تحديثها، شؤون عربية، العدد 78، ص ص. 87-94.
- أحرشاو، الغالي (1994ب)، دلالة العلم الحديث في المشروع الحضاري العربي، شؤون عربية، العدد 79، ص ص. 77-84.
- أحرشاو، الغالي (1998)، بعض ملامح المنظومة التربوية العربية الحديثة"، شؤون عربية، العدد 95، ص ص. 86-96.
- أحرشاو، الغالي (1999). سيرورة اكتساب المعارف، الكويت، مجلة الطفولة العربية، العدد الأول.
- أحرشاو، الغالي (2000)، التربية الوالدية في العالم الإسلامي، الرباط، منشورات الإسيسكو.
- أحرشاو، الغالي (2001)، صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل، بيروت: الهيئة
- أحرشاو، الغالي (2003). المنظومة التعليمية ومظاهر التحديث في الوطن العربي، القاهرة : مجلة شؤون عربية : 113، ص ص: 110-124.
- أحرشاو، الغالي (2003). الفكر التربوي العربي المعاصر بين قيود الواقع ومطامح المستقبل، "رؤىتربوية"، جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد: 3.

- أحرشاو، الغالي (2005)، العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية العربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

- أحرشاو، الغالي (2006). السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية، شؤون عربية، العدد: 127، ص- ص:140-158

- أحرشاو، الغالي (2009). الطفل بين الأسرة والمدرسة، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

-أحرشاو، الغالي، الزاهير، احمد (2000). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول.

- الإمام، محمد حمود (1998)، رؤية للعالم في القرن الحادي والعشرين ودور العرب فيه، ندوة "نحو رؤى مستقبلية للتعليم في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مسقط، عمان.

- الأهداف التنموية للألفية (2004)، تقرير منشورات الأمم المتحدة.

- الإعلان العربي عن التنمية المستدامة (2001)، القاهرة، 24 أكتوبر.

- الجابري، محمد عابد (1974)، أضواء على مشكل التعليم في المغرب، الدار البيضاء، دار النشر المغربية.

- الجابري، محمد عابد (1981)، رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، الدار البيضاء، دار النشر المغربية.

- الجابري، محمد عابد (1981)، رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، الدار البيضاء، دار النشر المغربية.

- الراوي، حسن مسارع (1987)، دراسات حول التربية في البلاد العربية، صيدا، المكتبة المصرية.

- الرشيد، محمد الأحمد (1988)، "التربية ومستقبل الأمة العربية"، عالم الفكر، العدد 2، ص ص. 8-12.

- العروي، عبد الله (1979)، الإيديولوجيا العربية المعاصرة، بيروت، دار الطليعة.

- العروي، عبد الله (1983)، ثقافتنا في ضوء التاريخ، بيروت، المركز الثقافي العربي.

- الغنام، محمد أحمد (1983)، "البحث التربوي في العالم العربي: سياسته وأولوياته وخططه"، الكويت.

- المبادرة الوطنية للتنمية البشرية (2007). يوم دراسي، ولاية جهة فاس- بولمان: الثلاثاء 10 أبريل (غير منشور).

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1976)، "استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية"، بغداد، دجنبر، ص ص. 11-16.

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الكتاب الأبيض، يناير 2000.

- اليوسف، أحمد ابراهيم (2000)، علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية، الكويت، عالم الفكر، المجلدك 29، العدد:1.

- أموراق، الطيب (1991)، أسلوب معاملة الطفل بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بتوافقه الدراسي، أطروحة السلك الثالث، كلية الآداب، فاس.

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2005)، تقرير التنمية البشرية للعام 2005.

- تقرير التنمية الغنسانية العربية (2002)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي.

- جاسم المصير (2005). التنمية الثقافية أهم شرط لبناء المجتمع المدني في كردستان العراق، الحوار المتمدن، العدد 1144.

- حنوش، زكي (2000)، نحو تربية أفضل لأجيالنا في القرن الجديد: رؤية للإشكاليات والحلول، شؤون عربية، العدد 104، ديسمبر 2000، ص ص. 161-190.

- خليل، عبد الحيم (2005)، أسئلة التعليم في إطار غصلاح أنظمة التعليم في الوطن العربي، الحوار المتمدن، العدد:1159 ، أبريل.

- 50 سنة من التنمية البشرية وآفاق سنة 20025، اللجنة المديرية للتقرير، ملخص تركيبي للتقرير العام، 2005/01/30 (ma.50rdh.www).

- دياب، فوزية (1980)، القيم والعادات الاجتماعية، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

- رضا، محمد جواد (1998)، العرب في القرن الحادي والعشرين، المستقبل العربي، العدد 230، أبريل، ص ص. 60-75.

- رضا، محمد جواد (2000)، العرب والتربية في القرن الجديد: التحدي الصعب والاستجابات الممكنة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الأول، دجنبر، ص ص. 178-185.

- زعرور، جورج (1992)، "تدريس العلوم والتكنولوجيا في البلدان العربية: اتجاهاته ومشكلاته"، التربية الجديدة، العدد 16، ص ص. 7-36.

- عبد الدائم، عبد الله (1974)، التربية في البلدان العربية، دار العلم للملايين.

- عبد الدائم، عبد الله (1991)، نحو فلسفة تربوية عربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، عرض محمد جواد رضا، المستقبل العربي، العدد 212، 1996، ص ص: 146-154.

- عبد الدائم، عبد الله (1998)، التربية العربية والقيم الإنسانية، بيروت، المستقبل العربي، العدد 230، أبريل، ص ص. 75-82.

- عطية، نعيم (1973)، "البحث التربوي في البلاد النامية: متطلباته ومعطياته الأولية"، الأبحاث التربوية، العدد الأول، بيروت، ص ص. 8-13.

- علي، نبيل(2001)، الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت، عالم الفكر، العدد:265.

- عمار، حامد (2000)، تعقيب على بحث علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية، الكويت، عالم الفكر، المجلد 29، العدد:1.

- عمار، حامد (1992)، التمية البشرية في الوطن العربي، ج 1: المفاهيم والمؤشرات والأوضاع، القاهرة، دار سينا للنشر. اللبنانية لعلومالتربية، الكتاب السنوي الثالث، "القيم والتعليم".

- فاطمة واياو (2006). الحوار المتمدن، العدد 1517.

- فالوقي، محمد هاشم (1993)، مظاهر أزمة التربية في المجتمع العربي، بيروت، الفكر العربي، العدد 74، ص ص. 143-152.

- فرجاني، (1997)، نحو رؤية استراتيجية للتعليم في الوطن العربي، اتجاهات الحاضر والمستقبل، القاهرة، مركز المشكاة للبحث.

- قاسم، بن صالح (1997)، التربية في القرن الحادي والعشرين،

- قاسم، محمد عبد الله(2003)، أزمة التعليم العالي في الوطن العربي، بيروت،مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية. والتحدياتالمعاصرة، القاهرة، شؤون عربية، العدد: 113.

- مسعود، ظاهر(2005)، التعليم في الوطن العربي إلى أين، عن "المستقبل" البيروتية،28يوليوز.

- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (1988)، "التطور التربوي في الدول العربية"، تحليل إحصائي، عمان.

- نظام، جواد (1992)، "التربية العربية: من الواقع إلى حاجتها الملحة للبحث"، مجلة الباحث، العدد 54، ص ص. 7-18.

- وطفة، علي (1997)، السياسات التربوية في الوطن العربي، بيروت، الفكر العربي، العدد 90.

- وهبة، نخلة (2005). جودة الجودة في التربية، الدارالبيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

المراجع الأجنبية

- Abrahim, P.C.& al. (1996). L'apprentissage coopératif, théories, méthodes, activités, Montréal : Eds la chenelière.

- Anderson,J. (1976). Language , memoryandthought.Hilsdale :Erilbaum.

-Carey ,S.(1985).Conceptualchangeinchildhood , Cambridge ,Mass :MassMitPress..

- Bastien, G &Roosen, A.(1990). L'école malade de l'echec, Bruxelles : De Boeck.

- Baudelot, C. ; Establet, B. (1972), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

- Ben Mokhtar, R . (2001). « La problématique des relations entre la recherche scientifique et le monde économique à l'aube d'une économie basée sur le savoir », In Recherche scientifique et développement, actes de la rencontre nationale, Rabat : les 13 et 14 Avril 2001. Publications du Secrétariat d'Etat chargé de la recherche scientifique, pp : 71-78.

- Bentahar, M. ; Pascon, P. (1969), « Ce que disent 296 jeunes ruraux », in Bulletin économique et sociale du Maroc, (in ez-zaher : sans ville ni éd) N° 112-113, p. 4- 28.

- Bernstein,B.(1974), « Critique du concept d'éducation compensatoire », in orientation, Paris, N° 46, p. 190- 198.

- Bernstein, B. (1975), Langage et classe sociale, Paris, Eds de Minuit.

- Bourdieu, P ; Passeron, J.C. (1970), La reproduction, Paris, Eds de Minuit.

- El Farouki, M. (1978), Les déperditions scolaires au Maroc, Ecole de statistique, Rabat.

- Ez-zaher, A. (1980), Le rôle de la valorisation de la langue française dans l'apprentissage du français chez l'enfant marocain, Thèse de doctorat de 3ème cycle, Toulouse, (non publiée).

- Gilly, M. (1969), Bon élève, mauvais élève, Paris, Colin.

- Serfaty, A. (1971), « Le problème de l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance », in Souffles, N° 20-21. P. 14- 19

- « Notre avenir à tous » (1987). Assemblée nationale des nations unis, (dit Rapport Brundtland).

- Chaoui, M. (1979), « Les enseignants », in Lamalif, N° 98, p. 7- 9.

- Cherkaoui, M. (1979), Les paradoxes de la réussite scolaires, Paris, PUF.

- Chevallard,Y.(1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage.

- Chevel,A . (1998). La culture scolaire. Une approche historique. Paris : Belin.

-Chomsky, (1978).Réflexionssurlelanguage,(Trad Franc.)Paris ,Maspéro

- Cohen, E.G . (1994). Le travail de groupe, Montréal : Eds la chenelière.

- De Cauter, F. (1990). Une méthodologie pour le développement de projets dans la prévention générale, Leuven.

- Debarbieux, E. (2006). Violence à l'école : un défi mondial ? Armand colin.

- Debarbieux, E.& C. Blaya (Eds). (2003). La violence en milieu scolaire. Dix approches en europe, Paris, PUF.

- Demetriou,A.(1998).Nooplasis: 10+1Postulatesabouttheformationofmind . Cognitivedevelopment :special, issueoflearningandinstruction : thejournaloftheeuropeeanassociationforresearch inlearningandinstruction, 8, (4): 271-278.

- Djeflat, A. (2002). « Le système national d'innovation et économie de la connaissance au Maghreb » World Bank, institue, Conférence de Marseille « L'économie fondé sur la connaissance dans les pays MENA », Marseille, Septembre.

- Driouchi, A. (2005). « Le savoir, levier du développement humain au Maroc », In 50 ans de développement humain, pp : 393-449. (www.50rdh.com).

- Driouchi, A. ; Azalmed, E. (2002). « Marketdemands for information technologies in Morocco », Institut d'analyse économique et des études prospectives, Université Al Akhawayn.

- Driouchi, A. ; Djeflat, A. (2004). Le Maroc dans l'économie de la connaissance : Enjeux et perspectives, Publications IEAPS, AVI.

- Dubert,F.(1994). Sociologie de l'expérience. Paris : Editions du Seuil.

- Dubet, F. (2005). Ecole : la révolte des vaincus ? Sciences humaines, n° 47.

- Evensen, D.H &Hmelo, C.E. (2000). Problem-based learning, Mahwah; LEA.

- Forquin,J-C.(2004). Léducation et la question de la culture. EPS et société infos n° 26, octobre.

- Gasparini, R. (2000). Ordres et désordres scolaires, la discipline à l'école primaire, Paris, Grasset.

- Gesel, A. (1959). L'enfantde 5 à 10 ans , Paris ,PUF.

- Glazer, R. (1986). Enseignercommentpenser ,InGrahayetlafontaine : l'artetlasciencedel'enseignement , Bruxelle,Mardaga.

-Grynberg (Ed). Développement et fonctionnement coguitifs: versuneinterrogation, 219-244. Paris ,PUF.

- Hargreaves,A.(1994). Changing teachers, changing times : Teachers work and culture in the postmodern âge. London: Cassell.

- Houdé, O.(1996).IntelligenceetInhibition , scienceshumaines ,56, 27-24.

- Inhelder, B. (1968). « La viscosité génétique », in M.Mirabail, La débilité mentale de l'enfant, Toulouse, Privat.

- Lafon, R.(1969). Vocabulairre de psychologie, Paris, PUF.

- Lahire,B. (1993). Culture écrite et inégalité scolaire: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Lyon : PUL.

- Lambert, J.L.(1978). Introduction à l'arriération mentale, Bruxelles, Mardaga,

- Lauria, A.R. et coll. « L'enfant retardé mental », in, M.Mirabail, La débilité mentale de l'enfant, Toulouse, Privat.

- Lautrey, J. (1999).Pourquoiest-ilparfoisdifficiled'apprendre ? 10èmeentretiensdelavillette , citédessciencesetdel'industrie.

- Lautrey, J., Chartier, D.(1994). Peut on apprendre à connaitre et à contrôler son propre fonctionnement cognitif, L'orientation professionnelle.

- Lautrey, J. (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.

- Le livre blanc de la gouvernance de l’union européenne (2003)

- Malrieu, Ph, (1973), « Aspect de la construction du système des valeurs à l’école primaire », *Revue de psychologie appliquée*, Paris N°2, V29.p. 173- 182.

- Marrou,H-L. (1981). Histoire de l’éducation dans l’antiquité. Paris : Editions du Seuil.

- Meirieu, Ph . (1999). Apprendre, oui mais comment ? Paris : ESF.

- Merle, P. (2005). L’élève humilié, l’école un espace du non- droit ? Paris : PUF.

- Miguel, A. (1967), « Continuité et changement dans le monde arabe », in R.Castel et J.C. Passeron, *Education, développement et démocratie*, La Hayes, Eds Mouton.

- Moatassime, A. (1967), « Le bilinguisme sauvage », in *Tiers monde*, Revue de l’IDES, Paris, PUF, TXV, N° 59, p. 117- 124.

- Mounoud,P.(1999).Laconnaissancedesoichezlebébé : unmodèlerecursif.inG.Netchine

- Mounoud, P.(1994).L'emergencedesconnaissancesnouvelles , inPsychologieetEducationn.18°

- Mounoud,P.C.(1990). Cognitivedevelopment , InC–A.Hauart(Ed), Developmentalpsychology . Amsterdam :NorthHolland, 389-414.

- Mouvet, B., Munten, J.& jardon, D. (20021). Comprendre et prévenir la violence. Le point sur la recherche en éducation, 22, 45-72.

- Mujawamariya,D.(2002). L’intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d’expériences, enjeux et perspectives. Montréal : Les Editions logiques.
- Pain, J . (2006). L’école et ses violences, Economica
- Paour, J.(2005). L'éducation cognitive àl'écolematernelle :Pourquoi ,Comment , avecquelseffets (sous presse).
- Paour, J.L. (1988) .« Retard mental et aide cognitive », in J.P. Caverni, Psychologie cognitive, Grenoble, PUG.
- Peignard, E et al. (1998). La violence dans les établissements scolaires britaniques, Revue de pédagogie, n° 123, pp. 123-151.
- Piaget, J. (1974). Laprisedeconscience , Paris ,PUF.
- Radi, A. (1977), « Adaptation de la famille au changement social dans le Maroc urbain ». *BESM*, N°135,.p. 20- 29.
- Reuchlin, M. (1973), *Culture et conduite*, Paris, PUF.
- Reuchlin, M. (1972), *Milieu et développement*, Paris, PUF.
- Schulte-Tenckhoff,I. (1985). La vue portée au loin. Une histoire de la pensée anthropologique. Lausanne :Editionsd’en bas.
- Scott,M.H;Asoko,H.M;Driver,R.H. (1991). Children'slearninginsciencegroup ,InR.Duit ,F . etal (Editors) .Researchinphysicslearning : Theoriticalissuesandempiricalstudies . universityofleeds.
- Tardif,M. &Lessard,C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l’étude du travail dans les métiers et les professions d’interactions humaines. Québec : PUL.
- Tardif,M. &Mujawamariya,D.(2002). Dimensions et enjeux culturels de l’enseignement en milieu scolaire. Revue des sciences de l’éducation, Vol, XXVIII,n°1, p. 3-20.

- Taylor,C. (1992). Grandeur et mistère de la modernité. Montréal : Bellarmin.

- Touraine,A. (1997). Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et differents. Paris : Fayard.

-Troadec,B.(1999). Ledéveloppement de la pensée chezl'enfant ,culturesetcatégorisation . Toulouse ,PUM.

- Vettenburg, N. (1998). Violence à l’école : sensibilisation, prévention, répression, Rapport de symposium, Bruxelles, 26-28 nov.

- Vincent,G. (1994). L’éducation prisonnière de la forme scolaire. Lyon : PUL.

- Vincent,G. (1980). L’école primaire française : étude sociologique. Lyon/Paris : PUL/Editions de la maison des sciences de l’homme.

- Vision et stratégie de la recherche, Horizon 2025, système national de la recherche : Synthèse de l’analyse de l’existant. Mars 2006. (Département de l’enseignement supérieur et de la formation des cadres et de la recherche scientifique).

- Vision et stratégie de la recherche, Horizon 2025, système national de la recherche : Sciences humaines et sociales, Analyse de l’existant. Mars 2006. (Département de l’enseignement supérieur et de la formation des cadres et de la recherche scientifique).

- Vision et stratégie de la recherche, Horizon 2025, système national de la recherche : Gouvernance, Analyse de l’existant. Mars 2006. (Département de l’enseignement supérieur et de la formation des cadres et de la recherche scientifique).

- Zazzo, R. (1979) La notion d'hétérochronie, in M.Mirabail, La débilité mentale de l'enfant, Toulouse, Privat.

- Zazzo, R.(1969). Les débilités mentales, Paris, Armond Colin.

مراجع النص

()كتابة الدولة المكلفة بالبحث العلمي (2000-2001)، المغرب.

([2]) نقصد: l’indice de réalisation technologique.

([3]) تتحدد أهم هذه المصادر والوثائق والتقارير في الآتي:

- البحث العلمي والتنمية (2001). الرباط، أعمال الملتقى الوطني: 13-14 أبريل 2001، منشورات كتابة الدولة المكلفة بالبحث العلمي.

- 50 سنة من التنمية البشرية وآفاق سنة 2025، ملخص تركيبي للتقرير العام، اللجنة المديرية للتقرير، يناير 2005 (ص ص: 26-31).

- Vision et stratégie de la recherche, horizon 2025, Système national de la recherche : Sciences humaines et sociales, Analyse de l’existant, Mars 2006.

- Vision et stratégie de la recherche, horizon 2025, Système national de la recherche : Synthèse de l’analyse de l’existant, Mars 2006.

- Vision et stratégie de la recherche, horizon 2025, Système national de la recherche : Gouvernance, Analyse de l’existant, Mars 2006.

([4]) المصدر: Projet de structuration de la recherche au Maroc, Journée d’étude, , 25 Mai 2004.

([5]) يجب التنويه هنا بالمجهودات الكبيرة التي تقوم بها بعض الهيئات والمنظمات وعلى رأسها: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية لدول الخليج العربي، ومنتدى الفكر العربي، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ومكاتب اليونسكو الإقليمية للتربية في البلاد العربية، في مجال تقديم صورة شاملة عن أوضاع التربية في الوطن العربي وعن مشكلاتها ومنجزاتها وتحدياتها.

([6]) كثيرة هي الدراسات العربية التي توضح هذه الفكرة وفي مقدمتها:

- نظام، جواد (1992)، "التربية العربية: من الواقع إلى حاجتها الملحة للبحث"، مجلة الباحث، العدد 54، ص ص. 7-18.

- الرشيد، محمد الأحمد (1988)، "التربية ومستقبل الأمة العربية"، عالم الفكر، العدد 2، ص ص. 8-12.

- قاسم، بن صالح (1997)، التربية في القرن الحادي والعشرين، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية.

- علي وطفة (1997)، السياسات التربوية في الوطن العربي، بيروت، الفكر العربي، العدد 90.

(7) الفكرة نفسها يؤكد عليها عبد الله العروي بمنظوره الخاص في كثير من كتاباته.

8 إن جانبا من هذه الدعوات تعكسه كتابات باحثين أمثال:

- عطية، نعيم (1973)، "البحث التربوي في البلاد النامية: متطلباته ومعطياته الأولية"، الأبحاث التربوية، العدد الأول، بيروت، ص ص. 8-13.

- الغنام محمد أحمد (1983)، "البحث التربوي في العالم العربي: سياسته وأولوياته وخططه"، الكويت.

- جواد نظام (1992)، "التربية العربية: من الواقع إلى حاجتها الملحة للبحث"، مجلة الباحث، العدد 54، صص. 7-18.

(9) لقد تم إنجاز مضامين هذا الفصل بالاشتراك مع الزاهير أحمد

(10) نشير إلى أن بعض الأبحاث والدراسات التي أنجزها المجلس الوطني للشباب والمستقبل في المغرب تندرج هي الأخرى ضمن هذا التوجه.

(11) لقد تم إنجاز مضامين هذا الفصل بالاشتراك مع الزاهير أحمد

(12) يمثل هذا الاتجاه وبشكل خاص Doll.

(13) نعني بالرموز (م.ذ): معامل الذكاء

(14) نقصد بشكل خاص الأفكار التي تضمنها التقرير الذي أنجزه فريق من الخبراء العاملين في جامعة Vandabilt بالولايات المتحدة الأمريكية حول مشكل الإعاقة بما في ذلك الإعاقة العقلية.

(15) النسبة المذكورة مستقاة من إحصائيات المنظمة العالمية للصحة لسنة 1980.

(16) حسب التقديرات الإحصائية لسنة 1992، فإن عدد الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (0 و14 سنة) بمدينة فاس يصل إلى: 329.262 طفل. ويشكل هذا العدد المجموع الذي اعتمدناه في استخراج نسبة الأطفال المتأخرين عقليا بفاس.

([17]) نقصد بشكل خاص الأشكال المتمثلة في التأخر العقلي المتوسط والتأخر العقلي العميق.

(18) وهي الفترة التي عرفت التصميم الخماسي الأول (1960-1964) الذي يعتبر بحق خطوة جريئة سلكتها الحكومة آنذاك لتحقيق ميدإ تعميم التعليم، حيث شملت نسبة التمدرس نصف الأطفال البالغين سن الدراسة (Serfaty، 1971).

(19) الكل أصبح اليوم مقتنعا بتراجع منظومتنا التعليمية وتردّيها على مختلف الأصعدة. فرغم النتائج المشجعة التي حققها المغرب في العقدين الأخيرين بخصوص ارتفاع نسبة التمدرس وتكافؤ الفرص بين الجنسين، فإن مسألة الفشل الدراسي ما زالت تلقي بظلالها في الوسط التعليمي وتقلل من حظوظ المغرب في الإقلاع الاقتصادي والاجتماعي. فتبعا لمعطيات وزارة التربية الوطنية لسنة 2006، فإن أكثر من 380 ألف طفل قد غادروا المدرسة قبل بلوغ 15سنة. وقد سجلت بلادنا أعلى معدل في هذا النطاق؛ بحيث أن نسبة 40 % من التلاميذ لا يتممون تعليمهم الابتدائي. وإن معدل التكرار في هذا المستوى يتراوح بين 13% و 20% حسب المناطق. ووعيا منها بخطورة الوضع وبضرورة التدخل السريع من أجل إنقاذ الموقف، سارعت الوزارة الوصية باتخاذ إجراءات عاجلة للتخفيف من هول المشكل والحد من تفاقمه عن طريق البرنامج الاستعجالي الدي سيمتد من 2009 إلى 2012.

(20)رغم عدم توفر معطيات دقيقة حول حجم ومظاهر التعليم الأولي بالمغرب، فإن بعض الإحصائيات الرسمية تؤكد ان عدد الذين يستفيدون من هذا النوع من التعليم يتحدد في (51 %) من المجموع العام للأطفال المهيئين لولوجه والانخراط في مستوياته.

(21)نقصد بالكفايات المطامعرفية استعدادات الطفل ومؤهلاته وقدراته ومعارفه المبكرة حول سيروراته المعرفية الخاصة ونتائجها ثم المراقبة الذاتية التي يمارسها على نظامه المعرفي الشخصي.

(22) نعني بتلك الممارسات التربوية طرق وبرامج سيكوبيداغوجية معرفية لتشخيص كفايات الطفل وأنشطته قصد تقويمها وتربيتها والتي أصبحت حاليا تُعَدُّ بالعشرات وفي مقدمتها برنامج الإغناء الأداتي لصاحبه فورشتاينFueurstein، وورشات التفكير المنطقي لصاحبه هيجليHigélé، ثم برنامج التعلمات الإجرائية لصاحبه باوورPaour.

الكتـــاب الإلكتروني لشبكـــة العلـــوم النفسيـــة العربيـــة: العـدد 32



إصـــدارات شبكـــة العلـــوم النفسيـــة العربيـــة

د. الغالـــــي أحرشـــــاو



الاختصـــاص:السيكولوجيا المعرفية
الشهــــادة: دكتوراه الدولة في علم النفس
المرتبة العلمية:أستاذ التعليم العالي

- الاهتمامات العلمية: سيكولوجية القياس والتقويم المعرف / سيكولوجية النمو واكتساب المعارف / التربية المعرفية واضطرابات اللغة / اختلالات النمو المعرفي وصعوبات التكيف والتواصل / الفشل الدراسي وصعوبات التعلم.
- الوظائـــــف والمسؤوليــــات :
- رئيس وحدة النمو وسيرورات اكتساب المعارف/ منسق مسلك علم النفس/ عضو اللجنة العلمية للكلية / نائب رئيس مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية CREPS / رئيس مجموعة البحث "المعرفية واللغة والتربية" / نائب رئيس الجمعية المغربية للدراسات النفسية / عضو في الهيئة الاستشارية لعدد من الجمعيات العلمية والمدنية العربية والأجنبية وفي الهيئة الاستشارية والتحريرية لعدد من المجلات العربية المتخصصة في العلوم النفسية والتربوية.
- المـؤلفـــــات

- (1978) مغربة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين، فاس: مطبعة محمد الخامس.
- (1989)التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل، الكويت: ج.ك.ت.ط.ع.
- (1993)الطفل واللغة (ج1 وج2)، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- (1994)واقع التجربة السيكولوجية في الوطن العربي، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- (1995) قياس ذكاء الراشدين المغاربة، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- (2001) صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل، بيروت: الهيئة اللبنانية لعلوم التربية، الكتاب السنوي الثالث، "القيم والتعليم".
- (2005) العلم والثقافة والتربية: رهانات استراتيجية للتنمية العربية ،الدار البيضاء،مطبعة النجاح .
- (2007) مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مشروع الدراسات العلمية الموسمية 2004-2009.
- (2007) الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة بالأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (قيد الطبع).

